

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

von

Adolph Diesterweg.

---

v.9

Des IX. Bandes der neuesten Folge 1. Heft.

(Januar–Februar 1862.)



Frankfurt a. M. 1862.

Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.

(Moritz Diesterweg.)



I.

Ueber Wahrhaftigkeit und die Erziehung zu dieser großen Tugend.

(Unvorgreifliche Gedanken und Meinungen.)

Vitam impendere vero. (Widme dein Leben der Wahrheit!)

Dieser Ausspruch Juvenals war die Devise J. J. Rousseau's, eines Mannes, der um der Wahrheit willen verkannt, geschmäht, verketzert, aus seinem Vaterlande verbannt, gehaßt und verfolgt wurde. Er war ein Märtyrer der Wahrheit; denn er duldete für seine Ueberzeugung. Wir können einem Manne, der in allen Lebensverhältnissen seiner Ueberzeugung treu bleibt und für die Wahrheit oder — was dasselbe ist — für dasjenige, was er als Wahrheit ansieht, das Leben einsetzt, unsere Hochachtung nicht versagen, gleichviel ob seine Ueberzeugung auch die unsrige ist, oder nicht; nur Fanatismus und Bosheit vermögen unerschüttert den Heldenmuth der Schlachtopfer wahrzunehmen, die sie auf den Schädelstätten der Menschheit hinwürgen.

Die Zeit hat den civilisirten Theil der menschlichen Gesellschaft auf eine Stufe der Kultur gehoben, welche die Erneuerung solcher blutigen und unblutigen Menschenopfer immer seltner macht; aber sie hat auch Zustände herbeigeführt, durch welche die Bereitwilligkeit, der Wahrheit und der Ueberzeugung große Opfer zu bringen, sehr vermindert wurde. Wenige Menschen dürften in unseren Tagen geneigt sein, für eine Idee zu Märtyrern zu werden, und diejenigen, welche bereit dazu wären, würden bei der großen Menge für Schwärmer oder für Thoren gelten; ja, es gibt nicht einmal sehr viele, die Charakterfestigkeit und Wahrheitsliebe genug besitzen, um ihrer Ueberzeugung in allen Verhältnissen treu zu bleiben, und dasjenige, was sie für wahr und gut halten, unter keinen Umständen zu verläugnen. Ich spreche nachfolgend meine subjective Erfahrung und Meinung aus.

In dem Hause der Abgeordneten sind zahlreiche Petitionen um Beibehaltung der drei Schulregulative, und nur wenige um Beseitigung derselben eingelaufen, und jene wie diese waren größtentheils von Lehrern unterzeichnet. Wir sind überzeugt, daß die Regulative von der ungleich größeren Mehrzahl der Lehrer mißbilligt, daß sie nur von sehr wenigen mit wirklichem Beifall aufgenommen wurden; das numerische Verhältniß der Petitionen für und der wider dieselben hätte demnach ein umgekehrtes Resultat ergeben müssen, wenn es die wirkliche Meinung der Lehrer kund gegeben hätte. Ohne Zweifel glaubte man, das Unterrichtsministerium wolle die Regulative nicht fallen lassen und lege auf dieselben trotz aller Einwendungen einen besondern Werth, und diese Meinung ist es offenbar, was sehr viele, ja wol die meisten Eingaben um Beibehaltung derselben herbeigeführt hat. Es war die Besorgniß vor unangenehmen Folgen, was manchen Lehrer abhielt, gegen die Regulative, und was manchen andern bewog, für dieselben zu stimmen. Wir können es natürlich nur billigen, wenn dieser oder jener Lehrer den Regulativen in gutem Glauben Beifall zollte; wir müssen die Furchtlosigkeit derjenigen Lehrer, die der vermeintlichen Ansicht des Ministeriums entgegen freimüthig ihre Meinung aussprachen, ehrend anerkennen; wir können für diejenigen, welche Anstand nehmen, ihre wirkliche Meinung kund zu geben, viel Entschuldigungsgründe gelten lassen: aber wir müssen schmerzlich bedauern, daß es Lehrer gibt, die jene Petition, die von einer kirchlichen Partei ausging und ihnen in gedruckten Formularen vorgelegt wurde, in offenbarem Widerspruch mit ihrer Ueberzeugung und mit dem geheimen Wunsche unterzeichneten, daß alle die Bemühungen für die Regulative keinen Erfolg haben möchten. Sie mußten doch wissen, und wußten wirklich, was sie thaten; sie mußten doch erkennen und erkannten wirklich, daß es sich nicht um eine Kleinigkeit, um etwas Geringes, Unbedeutendes, sondern um eine Lebensfrage des preußischen Schulwesens handelte: aber sie dachten an Gunst und Gabe, an das tägliche Brod, an Weib und Kinder, und — unterzeichneten. Wir haben schon vor zehn Jahren ähnliche Erscheinungen in der Lehrerwelt wahrgenommen und veröffentlicht: es wurden den Lehrern Eingaben an die Regierung zur Unterschrift vorgelegt, deren Inhalt ihrer Ueberzeugung schnurgerade entgegen stand, Erklärungen, die sie als unwahr

erkannten, Versprechungen, die sie nicht erfüllen wollten und konnten; aber die Lehrer dachten an dieses und das, und — unterschrieben ohne Erröthen. Als in Westfalen die Petitionen für die Regulative cirkulirten, erklärten einzelne Schulinspektoren in ihrem Begleitungsschreiben ausdrücklich, den Lehrern solle durch die Aufforderung zur Unterschrift kein moralischer Zwang auferlegt werden, und jeder möge seiner Ueberzeugung gemäß unterzeichnen oder nicht: nichts destoweniger unterzeichneten viele Lehrer gegen ihre Ueberzeugung.

Viele! — Wir wissen freilich nicht genau, wie sich ihre Zahl zu der Zahl der übrigen Lehrer*) verhält, die aus Ueberzeugung für oder gegen die Regulative, oder gar keine Petitionen unterzeichnet haben. Sollten diejenigen, welche sich gegen ihre Ueberzeugung ausgesprochen haben, unter den Lehrern die Mehrzahl bilden, so würde das eine Korruption des Lehrerstandes bekunden, die für die Bildung des Volkes das Schlimmste befürchten ließe: denn Männer, denen die Wahrheit nicht ein Heiligthum ist, sind nicht fähig, aufrichtige und ehrliche Menschen bilden zu helfen. Es wäre zu beklagen, wenn es ihrer nur zehn, nur Einen gäbe; und wir selbst kennen mehr als zehn.

Aber gibt es nicht Verhältnisse im menschlichen Leben, die eine Abweichung von der strengen Wahrheit erlauben oder wenigstens entschuldigen können? Ist es nicht Rigorismus, wenn man dieses läugnet, wenn man nicht zugibt, daß man sich vor Nachstellungen und drohenden Gefahren unter Umständen selbst durch eine Unwahrheit retten dürfe? Ist der Lebensklugheit durchaus das Recht abzusprechen, der Wahrhaftigkeit verständige Schranken zu setzen?

Um diese Fragen beantworten zu können, müssen wir vorab zu klarer Erkenntniß des Begriffes W a h r h a f t i g k e i t zu gelangen suchen. Und wenn wir finden, daß in der That sehr viele Menschen von dem Wege der Wahrhaftigkeit ablenken, so müssen wir die Veranlassungen, die Gründe, die Triebfedern dazu in Erwägung ziehen, müssen untersuchen, ob nicht insbesondere auch die Erziehung, die Schule, einen Theil der Schuld trage, und müssen uns fragen, wie denn

*) Mehrere evangelische Pfarrer in Westfalen, die zugleich Schullehrer sind, haben die Petition um Beibehaltung der Regulative bloß als „Schullehrer" unterzeichnet. Das war auch nicht ehrlich.



fortan ein wahrheitsliebendes und gegen seine Ueberzeugung getreues Geschlecht zu bilden sei.

Wahrheit ist die Uebereinstimmung unseres Denkens entweder mit den Gesetzen des Denkens — also mit sich selbst — oder mit den Gegenständen des Denkens. Die Uebereinstimmung des Denkens mit sich selbst nennt man formale Wahrheit. Sie kann zwar nicht ohne Gegenstand, aber doch abgesehen von der Wirklichkeit des Gegenstandes, vollkommen bestehen. Der Gedanke: „die Sonne bewegt sich um die Erde" enthält keinen Widerspruch gegen die Gesetze des Denkens und ist daher formal nicht unwahr. Die Uebereinstimmung eines Gedankens mit dem Gegenstande des Gedankens ist materiale Wahrheit. Das in dem obigen Satze ausgesprochene formal wahre Urtheil ist material unwahr. — Die Gegenstände, auf die sich unsere Gedanken beziehen, sind entweder Gegenstände der Erkenntniß oder Gegenstände des Begehrens. Die Gegenstände der Erkenntniß werden entweder mit dem Verstande aufgefaßt und treten uns als historisch, dogmatisch oder mathematisch wahr oder unwahr entgegen, oder sie werden mit der Einbildungskraft aufgefaßt, und treten uns als poetisch wahr oder unwahr entgegen. Es kann ein Gedanke poetisch wahr und historisch unwahr sein, wie der Charakter Egmont's in Göthe's Trauerspiel. — Auf die Gegenstände des Begehrens ist unser Wille, unsere freiwillige Entschließung und Handlung gerichtet. Die Uebereinstimmung unseres Willens und Handelns mit den als recht erkannten Gesetzen des Handelns ist moralische Wahrheit, oder Wahrhaftigkeit; oder mit andern Worten: Wahrhaftigkeit ist die Erscheinung der Wahrheit in sittlicher Rücksicht.

Der Gegensatz der Wahrheit ist die Unwahrheit. Wer die Unwahrheit redet, thut's entweder vorsätzlich oder unvorsätzlich. Eine unvorsätzliche Unwahrheit ist ein Irrthum, der darin besteht, daß man das Unwahre für wahr hält, also material unrichtig urtheilt. Eine Handlung, die in einem unrichtigen Urtheile ihren Grund hat, nennt man eine Irrung. Irrungen sind Wirkungen des Verstandes und nicht des Willens, wofür man sie oft angesehen oder ausgegeben hat, um sie bestrafen zu können. Die vorsätzliche Vertauschung der Wahrheit mit der Unwahrheit, der Gegensatz der Wahrhaftigkeit, ist die Lüge in der weitern Bedeutung des Wortes, die nicht bloß den Ausspruch, sondern

überhaupt die Kundgebung einer Unwahrheit umfaßt. Unwahrheit und Lüge sind nicht gleichbedeutende Begriffe; denn abgesehen von der irrthümlichen Verwechselung der Wahrheit mit der Unwahrheit, kann selbst die absichtliche Darstellung des Nichtwahren in sittlicher Beziehung durchaus tadellos sein: zu der Wahrheit steht auch die Dichtung im Gegensatze; der Schauspieler will und soll uns täuschen; viele Höflichkeitsformen enthalten Aussprüche, die nichts weniger als wahr sind; und selbst die Sprache bedient sich in den Redefiguren — namentlich in den tropischen Figuren und in der Ironie — des Gegensatzes zu der Wirklichkeit als eines Mittels der Darstellung. Man giebt in allen diesen Fällen das Nichtwahre keineswegs für wahr aus; aber selbst in andern Fällen, wo dieses geschieht, wo man mit Absicht täuscht, ist die Unwahrheit nicht immer eine Lüge. Wer einen Straßenräuber, der ihm die Pistole auf die Brust setzt und hundert Ducaten fordert, absichtlich täuscht und mit einer Rolle Kupfermünze zufrieden stellt, begeht offenbar keine unsittliche Handlung. Zwar wird ein sittlich denkender Mensch, wenn er sich durch eine vorsätzliche Unwahrheit gegen unrechtmäßige oder gar feindliche Gewalt zu schützen sucht, in seinem Wahrheitsgefühl jedesmal verletzt werden; aber er wird nicht wie bei der Uebertretung einer Rechtspflicht von seinem Gewissen gestraft werden. — Jeder Mensch hat das Recht, von jedem andern, mit dem er umgeht, Wahrheit in Wort und Handlung zu fordern, und so lange er nicht ausdrücklich oder stillschweigend auf dieses Recht verzichtet, darf der Andere ihm selbst im Scherz nicht für die Wahrheit die Unwahrheit geben. Die sogenannte fromme Lüge, der Betrug zu frommen Zwecken — pia fraus — ist eben so unsittlich und so wenig zu entschuldigen, als das, was man im Leben gewöhnlich unter einer Nothlüge versteht, nämlich den Ausspruch einer Unwahrheit, die den Zweck hat, den Lügenden aus einer augenblicklichen Verlegenheit zu befreien.

Die Erkenntniß der Wahrheit ist der Zweck der menschlichen Vernunft, das höchste Ziel des menschlichen Strebens, und der höchste Genuß der geistig gehobenen, gesunden und vollkräftigen Menschennatur. Durch das gewissenhafte, strenge und andauernde Streben nach Wahrheit gelangt der Mensch zu einer wahrhaften Ueberzeugung, zu einer Erkenntniß, die ganz sein Eigenthum und mit ihm selbst Eins geworden ist. Der stumpfsinnige und der in Banden der

Sinnlichkeit gefesselte Mensch ist gegen die Wahrheit gleichültig; der in Vorurtheilen und in aufgedrungenen oder angeübten Meinungen befangene Mensch hat keine wahrhafte Ueberzeugung; denn er prüft und denkt nicht selbst und ist nicht mit sich selbst, sondern nur mit Andern einig. Die Verbreitung der Wahrheit ist die höchste Aufgabe, die heiligste Angelegenheit des überzeugungstreuen und gewissenhaften Mannes, und das furchtlose Bekenntniß der gewonnenen Ueberzeugung ist der Triumph seiner Tugend und Sittlichkeit.

Die Grundlage der Wahrhaftigkeit ist die Rechtschaffenheit und Treue, die sich bei dem Menschen kund geben, indem er redlich und zuverlässig in seinen Handlungen und im Worthalten und indem er ehrlich ist, d. h. Nichts unterläßt, wozu er sich für verpflichtet hält. Wenn ein Mensch solche Gesinnungen, die den Gesetzen der Tugend und Menschenfreundlichkeit zuwider laufen, unverholen offenbarte, so würde man ihn darum nicht einen wahrheitsliebenden Menschen nennen können; denn er kann solche Gesinnungen unmöglich in seinem Innern für vernünftig und sich selbst für tugendhaft halten. Weil er nicht redlich und ehrlich, mithin nicht rechtschaffen ist, so hat er schon von vorn herein die erste Bedingung der Wahrhaftigkeit hintangesetzt und ist mit sich selbst im Widerspruch. Die Wahrhaftigkeit tritt in die Erscheinung als Aufrichtigkeit, Offenheit und Freimüthigkeit. Der Mensch ist aufrichtig in seinem Innern oder gegen sich selbst, wenn er in seinen Gedanken und Entschließungen stets mit sich selbst in Uebereinstimmung ist, also Nichts in sich aufnimmt, was mit seinem eigenen Wesen in Widerspruch steht; er ist aufrichtig in Rücksicht Anderer, indem er durch Worte, Mienen und Geberden seine wirklichen Gedanken, Wünsche und Gesinnungen kund gibt. Der Mensch ist offenherzig, wenn er geneigt und leicht bereit ist, „sein Herz offen darzulegen", das, was er denkt, fühlt und will, Andern unverholen mitzutheilen. Die Offenherzigkeit geht meistens aus natürlicher Unbefangenheit hervor und wird, wenn sie in dem arglosen Vertrauen zu Andern den Grund hat, Treuherzigkeit genannt; wir werden aber bald sehen, daß diese Unbefangenheit und dieses Vertrauen sehr leicht mit Unvorsichtigkeit, also mit Mangel an Klugheit gepaart sein können. Der Mensch ist freimüthig, wenn er sich nicht durch Furcht und ängstliche Vorsicht abhalten läßt, seine Ueber-

zeugung frei zu äußern, sondern trotz der Gefahr den Muth und die Kühnheit hat, sie ohne Rückhalt zu offenbaren. Man kann jedoch der weisen Klugheit und der vernünftigen Vorsicht nicht die Berechtigung absprechen, dem Freimuth Schranken zu setzen, wofern derselbe nicht durch die Pflicht geboten ist; denn wenn die offene Aeußerung eines Gedankens offenbar zweckwidrig wäre, so würde sie eine Thorheit sein, und wenn man sich durch eine zwecklose freimüthige Aeußerung einer unvermeidlichen großen Gefahr aussetzte, so wäre der Freimuth Uebermuth oder unter Umständen sogar Tollkühnheit. Die Freimüthigkeit ist aber durch die Pflicht geboten, wo es gilt, für die Wahrheit ein Zeugniß zu geben; sie ist eine Tugend, wo es gilt, die Wahrheit zu retten und zur Geltung zu bringen. Wie die Offenheit manchmal Leichtsinn, die Treuherzigkeit oft Einfalt ist; so artet die Verschwiegenheit nicht selten in Verschlossenheit und in Verstocktheit aus; Feigheit wird für weise Vorsicht, Freimüthigkeit für Verwegenheit und Frechheit ausgegeben, und umgekehrt. Es ist in besondern Fällen nicht leicht zu bestimmen, was man kund geben und was man verschweigen soll.

Unsern Lesern ist Schiller's Distichon „Politische Lehre" bekannt:

> „Immer thue, was recht ist; doch dabei laß es bewenden,
> Freund, und hüte dich wohl, alles, was recht ist, zu thun!"

Man kann es mit geringer Veränderung auf die Wahrhaftigkeit anwenden:

> Alles sei wahr, was du sagst; doch dabei laß es bewenden,
> Freund, und hüte dich wohl, alles zu sagen, was wahr.

Alles sei wahr, was du sagst. Der Satz ist sehr verständlich und enthält eine sehr bestimmte Vorschrift; doch erschöpft der Ausdruck „die Wahrheit sagen" nicht die Forderung an die Wahrhaftigkeit; denn diese soll nicht bloß in des Menschen Worten, sondern auch in jedem andern Ausdrucke seiner Gedanken, besonders aber in seinen Gedanken selbst, in seinen Entschließungen, und in den Beweggründen seiner Reden und Handlungen anzutreffen sein.

Der wahrhafte Mensch kann und darf zunächst niemals mit sich selbst in Widerspruch gerathen. Wenn sich Jemand dasjenige, was Andere denken und wollen, als Norm seines eigenen Denkens und Wollens aneignet, ohne es in sein eigenes Wesen aufzunehmen, wenn er es für sein Eigenthum hält, ohne es zu besitzen; so täuscht er sich selbst, versteckt

sich vor sich selbst, und ist inerlich unwahr. Wie Manchem gelingt es, einen Gedanken, eine Handlung zu billigen, die seiner gewohnten und natürlichen Denk- und Handlungsweise durchaus entgegen ist! Man vermeidet es unwillkürlich oder auch willkürlich, an den einzelnen Fall den Maßstab eines allgemeinen Grundsatzes zu legen; man huldigt Lehren und Grundsätzen, obschon man, wenn man in das Innere der eigenen Seele blicken könnte oder möchte, leicht wahrnehmen würde, daß man dieselben nicht für wahr hält und nicht billigen kann. Ein Mann, der auf wissenschaftliche Bildung Anspruch hat, sucht sich und Andere zu überreden, daß sich die Sonne um die Erde bewege; obschon er im Grunde seiner Seele von dem Gegentheil überzeugt sein muß. Ein Schulmann der Umkehr giebt der Hypothese des Ptolemäus vor der Hypothese des Kopernikus den Vorzug, weil jene mit der sinnlichen Anschauung mehr übereinstimmt, als diese; und doch würde er, wenn er ehrlich wäre, sich selbst und seinen Schülern gestehen müssen, daß des Kopernikus System doch wohl mehr als eine leichtfertig ersonnene Hypothese ist. Wir haben Lehrer kennen gelernt, die aus sehr äußerlichen Gründen mit der Partei des Rückschritts gingen, aber sich selbst weis machten, es geschehe aus wirklicher Ueberzeugung. Die Zeloten, welche Andersgläubige verketzern, und die Fanatiker, welche den Ketzer mit inniger Lust auf den Scheiterhaufen schleppen, glauben wirklich Werke zu verrichten, die Gott sehr wohlgefällig wären; und doch könnten sie sich leicht überzeugen, daß dieselben nach der Lehre Christi, die sie kennen und bekennen, vor Gott ein Gräuel sein müssen. Mancher Konvertit ist mit sich selbst im Widerspruch, indem er in seinem Gemüthe ein Anderer ist, als in seiner Reflexion; und der krampfhafte Glaubenseifer, der sich besonders bei den Proselyten der unterschiedenen Bekenntnisse so häufig findet, hat oft darin seinen Grund, daß sie die mahnende Stimme ihres Gewissens übertäuben und den Zwiespalt in ihrem Innern mit Gewalt überwinden wollen. Eine ähnliche Erscheinung findet man bei Vielen, die ihr wissenschaftliches oder politisches Bekenntniß nicht in Folge eigener Forschung und Ueberzeugung, sondern unter dem Einfluß äußerer Einwirkungen gewechselt haben: sie zeigen sich in der Regel als die größten Eiferer für ihre neuen Grundsätze, und verläugnen mit Ruhmsucht ihre frühere Meinung und ihre ehemaligen Meinungsgenossen. Alle Parteibestrebungen verleiten die

Menschen sehr leicht zur Unredlichkeit, nicht bloß gegen Andere, sondern auch gegen sich selbst: man billigt oder entschuldigt die Handlungen der eignen, und mißbilligt oder verurtheilt die der fremden Partei nicht aus Ueberzeugung und inniger Liebe zur Wahrheit, sondern aus Leidenschaft, Haß, Parteigroll, man sucht den Splitter in dem Auge des Gegners und wird des Balkens in dem eigenen Auge nicht gewahr.

Auch giebt es Männer, die, weil sie Veranlassung hatten, der Wahrheit und Gerechtigkeit Dienste zu leisten, sich selbst für verdienstvolle Freunde der Tugend halten, während in der That nur Ehrgeiz oder Gemeinsucht die Motive ihrer Bestrebungen waren. Mancher, der sich in Unannehmlichkeiten bringt, weil er aus Eitelkeit, Unbesonnenheit, und ohne vernünftigen Zweck die Wahrheit ausspricht, sieht sich für einen muthigen Verkünder derselben an, und als einen Märtyrer für seine Freimüthigkeit.

Der Dichter stellt in der Satyre die Thorheiten der Menschen in ihrer Lächerlichkeit und die Laster derselben in ihrer Häßlichkeit dar, um zu strafen und zu bessern; er tritt dadurch in den Dienst der Wahrheit und Gerechtigkeit. Wir haben aber Beispiele, daß sich selbst ausgezeichnete Dichter, wie Platen, Immermann und besonders H. Heine, haben verleiten lassen, die Verirrungen, Schwächen und Lächerlichkeiten ihrer persönlichen Gegner zum Gegenstande ihres Spottes zu machen, um diese in den Augen des Publikums herabzusetzen und sich so an ihnen zu rächen. Ohne Zweifel glaubten sie in ihrem Rechte zu sein, vielleicht sogar, etwas Verdienstliches gethan zu haben; aber sie würden ihren Irrthum erkannt haben, wenn sie nicht unwahr gegen sich selbst gewesen wären und sich ihre eigenen Gesinnungen nicht verborgen hätten.

Sehr häufig sind die zur Schmäh- und Lästersucht geneigten Frauen in einer argen Selbsttäuschung befangen; denn sie spiegeln sich gern vor, nicht gehässige Gesinnungen, Neid, Schadenfreude, Eigendünkel, sondern vielmehr Liebe zur Wahrheit und Tugend seien die Triebfeder, daß sie an Andern mit schonungsloser Strenge Mängel und Fehler aufdecken und rügen, denen sie unter andern Umständen leicht selbst anheimfallen würden.

Die innere Unwahrhaftigkeit liegt der äußeren stets zu Grunde; wenn der Mensch unwahr gegen sich selbst ist, so

wird er es jederzeit noch viel mehr gegen Andere sein. Man ist gegen Andere unwahr in Worten, in dem Ausdruck und der Betonung der Worte, in Mienen und Gebärden, in Handlungen, und selbst durch Stillschweigen.

Die offenbare, in klaren Worten ausgesprochene Lüge widerstrebt der Menschennatur so sehr, daß selbst der sittlich verkommenste, ja selbst der durch und durch verdorbene Mensch vor ihr zurückscheut. Auch der verhärtete Verbrecher vermag seine Schuld selten beharrlich zu läugnen; er fühlt einen inneren Drang, sie zu gestehen, und thut es oft unerwartet, nachdem er sie lange Zeit verborgen hat und ferner verbergen könnte. Das Wahrheitsgefühl läßt sich in der Seele des Menschen selten ganz unterdrücken; ein Charakter, dem es gänzlich fehlte, wären offenbar ein teuflischer Charakter.

In tiefer Niedrigkeit zeigt sich der Lügner auch dann, wenn er sich mit Verschmitztheit des Doppelsinns der Worte bedient, und die engere und weitere, die eigentliche und figürliche, die gewöhnliche und die technische Ausdrucksweise anwendet, um in wahren Worten betrügerisch eine Unwahrheit auszusprechen. Der Ausspruch Talleyrand's: „Die Sprache ist dazu da, die Gedanken zu verbergen", ist noch mehr unsittlich, als paradox. Zwar verbindet jeder Mensch mit jedem Worte einen Begriff in subjektiver Weise, und die Gedanken, welche der Hörer mit einer Rede verbindet, entsprechen, man kann sagen niemals ganz genau den Gedanken des Sprechenden; gleichwol hat jedes Wort bis zu einer gewissen Gränze auch eine allgemeine, objektive Gültigkeit, und ohne diese würde eine gegenseitige Verständlichung unter den Menschen gar nicht möglich sein. Jeder hat nun die Verpflichtung, jedes Wort in dem Sinne zu gebrauchen, in welchem es nach seiner Ueberzeugung von dem Hörer aufgefaßt wird, und wer es anders gebraucht, ist ein Fälscher der Wahrheit.

Das Innere des Menschen giebt sich in mannigfaltiger Weise im Aeußern kund; aber es geschieht jederzeit unabhängig von dem Willen des Menschen. Mienen, Gebärden rc., die man absichtlich mit Ueberlegung in die Erscheinung treten läßt, können nicht der wahre Ausdruck eines Vorgangs im Innern des Menschen sein. Wer mit Bewußtsein Gefühle und Gesinnungen zur Schau trägt, wer sich das Ansehn der Gottesfurcht, der Frömmigkeit, der Rechtgläubigkeit, der Gutherzigkeit giebt, sei es, um sich bei andern Menschen in Gunst zu setzen, oder um ihnen ein gutes Beispiel zu geben,

sie zu erbauen oder um jedes andern Zweckes willen, der ist ohne allen Zweifel kein wahrheitsliebender Mensch, sondern ein bloßer Gaukler, ein Scheinheiliger, ein Heuchler. Wer sich an die Ecken der Straßen stellt, damit die Leute ihn beten sehen, der betet sicher nicht mit Andacht; er ist ein Pharisäer.

Auffallender Weise ist der Pharisäismus, die Schein- und Werkheiligkeit, die Christus mit durchbohrenden Worten an den Pharisäern rügte, gerade unter den Christen sehr zu Hause, und vielen unter ihnen so zur andern Natur geworden, daß sie es nicht einmal merken, wie des Meisters scharfes Urtheil über die Pharisäer (Matth. 23) buchstäblich auf sie anzuwenden ist.

Wie sehr die Verstellung, die Heuchelei, die Augendienerei unter den Menschen um sich gegriffen haben, davon liefern uns mannigfaltige Erlebnisse, selbst aus neuerer und neuester Zeit, sehr niederschlagende Beweise. Wie viele Beamte und Privatpersonen haben zur Zeit der Wirren im Jahre 1848 — 49 „gute Miene zum bösen Spiele gemacht" und ihrer Pflicht und ihrer Ueberzeugung zum Trotz „mit den Wölfen geheult"! Wie viele haben sich in der folgenden Zeit ohne erhebliches Sträuben zu Werkzeugen der Reaktion gebrauchen lassen! Wir haben erlebt, daß dieselben Personen, die zur Zeit des Aufstandes aus Furcht vor der Demokratie die ausschweifendsten Tagesblätter hielten und mit der Tendenz derselben Sympathie kund gaben, späterhin, um sich bei der herrschenden Partei beliebt zu machen, auf die extremsten Reaktionsorgane abonnirten und sich sogar zur Colportage derselben vordrängten. — Zum Glück machen jedoch solche augendienerische Schurken im Ganzen nur einen geringen Bruchtheil der Bevölkerung aus, und wir können gegen sie mit inniger Befriedigung die ungleich größere Zahl von charakterfesten Männern, die ihrer Ueberzeugung treu geblieben sind, in die Wagschale legen, wir dürfen mit Stolz auf die todesmuthigen Kämpfer hinweisen, die für ihre Ueberzeugung Gut, Blut und Freiheit einsetzten; wir versagen selbst denen unsre Achtung nicht, welche dabei in Irrthümern befangen waren.

Wir haben oben — mit Schiller — anerkannt, daß der rechtschaffene Mensch nur das, was recht ist, thun, und nur das, was wahr ist, sagen darf; auf der andern Seite aber, daß er sich wohl zu hüten habe, alles zu thun, was recht,

und alles zu sagen, was wahr ist. Schiller's Sentenz und die Nachbildung derselben können gleichwohl leicht mißverstanden und mißdeutet werden; denn es giebt Fälle, wo man sich durch Unterlassung einer Tugend und durch Verschweigung einer Wahrheit schwer versündigen kann. Man kennt einen alten Ausspruch talmudischer Weisheit: „Reden ist Silber; Schweigen ist Gold!“ aber der Satz ist offenbar nachdenklich (cum grano salis) zu verstehen und anzuwenden.

Es giebt Menschen, die das Herz immer auf den Lippen haben, die ohne Rücksicht alles aussprechen, was sie glauben, wissen und wünschen. Sie bringen dadurch nicht selten sich und Andere in Verdrießlichkeiten aller Art. Die an sich lobenswerthe Aufrichtigkeit dieser Unvorsichtigen ist nichts weniger als eine Tugend und kann unter Umständen zum Verbrechen werden. Wer nicht verschwiegen ist, wer ein anvertrautes Geheimniß nicht treu bewahrt, verletzt das Vertrauen und macht sich desselben unwürdig; wer offenbart, was er, um Andere nicht in Mißhelligkeiten, Verdacht oder Unglück zu bringen, verschweigen sollte, der ist ein Verräther. Man darf unter Umständen die Wahrheit nicht bloß verschweigen, sondern sogar verheimlichen oder verdecken: selbst die Rücksicht auf den Werth und die Würde der Wahrheit muß uns bestimmen, sie nur Denjenigen zu verkünden, deren Geist und Gemüth für dieselbe vorbereitet und empfänglich ist. (Diese Mahnung gilt besonders für Pädagogen in Betreff gewisser Naturgeheimnisse bei vorwitzigen Kindern.)

Man kann in manchen Fällen in Zweifel sein, ob man es billigen, entschuldigen oder tadeln soll, wenn Andere die Wahrheit verschweigen oder verbergen; aber dem wahrheitsliebenden mit sich selbst einigen Menschen wird stets das Gewissen sagen, ob er die Wahrheit verschweigen dürfe, oder nicht. Wer da schweigt, wo Reden Pflicht ist, der ist kein aufrichtiger, ehrlicher Mensch; wer durch Schweigen seine Zustimmung zu einer Unwahrheit oder einem Unrecht zu erkennen giebt, der handelt eben so unsittlich, wie der offenbare Lügner und Betrüger. Wer mit der Wahrheit hinter dem Berge hält, die Wahrheit nicht offen, ganz und unverdreht ausspricht, wo das Gesetz sie fordert, wo sie für das allgemeine Wohl von Wichtigkeit, für einzelne Menschen oder für die Gesellschaft eine Wohlthat ist, der ist ohne Zweifel kein edler und freimüthiger Mensch. — Die edle Freimüthigkeit, jene kühne und muth-

volle Aufrichtigkeit, die keine Nachtheile, keine Gefahren scheut, wo es gilt, die Wahrheit pflichtschuldig zu verkünden, gehört in unsern Tagen leider zu den seltensten Tugenden. Schnöde Menschenfurcht, gleißnerische Augendienerei, Egoismus und niedrige Gewinnsucht verführen die Menschen zum Schweigen, wo es ihre Pflicht wäre, mit der Wahrheit unumwunden hervorzutreten. Wir wollen unsere Leser nicht abermals mit Beispielen behelligen, die sie ohnehin selbst leicht zur Hand haben, wenn sie die Geschichte der neueren und neuesten Zeit und ihre eigenen Erlebnisse aus der nächsten Vergangenheit wollen an sich vorübergehen lassen. Wir wollen auch dem Lehrerstande nicht noch einmal seine Unterlassungssünden vorhalten, und nicht fragen, warum so viele Lehrer stillschwiegen, wo es galt, ihre Ueberzeugung so frei und offen auszusprechen, wie es eine ehrenhafte Minderzahl in ehrlicher Weise gethan hat. Aber dem Menschenfreunde, dem Vaterlandsfreunde, der unsere Zustände, der die in der Gesellschaft gangbare Denk- und Handlungsweise vorurtheilsfrei betrachtet und von der nächsten Vergangenheit einen trüben Blick in die nächste Zukunft wirft, liegt der Wunsch nahe, man möge vor Allem darauf Bedacht nehmen, für kommende Zeiten ein ehrliches, wahrheitsliebendes Geschlecht heranzubilden, das aufrichtig wäre, ohne leichtfertig, — freimüthig, ohne frech zu sein.

Man würde sich sehr irren, wenn man die sittlichen Mängel und Gebrechen der Gesellschaft vorzugsweise der Schule Schuld geben wollte; das Sittenverderbniß ist zum größten Theile das Produkt ganz anderer Faktoren, deren Einwirkung die Schule selbst unterworfen ist. Daß aber die Erziehung in dem Aelternhause und die Erziehung in der Schule vielfach die Unwahrhaftigkeit der Menschen herbeiführt, ist auch nicht zu verkennen, und läßt sich in vielen Fällen unmittelbar nachweisen. Namentlich in denjenigen Fällen, wo sich die Unwahrhaftigkeit als eine Folge der Furcht und Feigheit darstellt, ist sie in der Regel das Ergebniß einer fehlerhaften Erziehung. Man gewöhnt das Kind nicht, das Gute zu thun, weil es vernünftig und daher Gott und guten Menschen wohlgefällig, und das Böse zu unterlassen, weil es unvernünftig und daher Gott und guten Menschen mißfällig ist; sondern man stellt das, was man von dem Kinde verlangt, als eine Forderung der Willkür und Laune dar, macht die Furcht vor Strafen zu dem Beweggrunde seiner

Handlungen und nährt diese Furcht nicht selten durch brutale Strafmittel und schreckhafte Drohungen. Der äußere Zwang, den man dem Kinde auferlegt, ist an sich nicht immer nachtheilig, ja sogar oft nothwendig; er wirkt wohlthätig und regelt und befestigt den moralischen Willen, wenn er einen innern, sittlichen Zwang, die Herrschaft der Vernunft über die Sinnlichkeit herbeiführt: aber wenn der Gehorsam, zu dem man das Kind nöthigt, bloß durch einen äußern Zwang herbeigeführt und nicht zugleich zu einem willigen Gehorsam wird, so entbehrt er der sittlichen Grundlage, bringt das Kind von vorn herein mit sich selbst in Zwiespalt und gewöhnt es, der bloßen Willkür anderer Menschen ohne Rücksicht auf seine eigene Neigung, Ueberzeugung und Pflicht Folge zu leisten, mit Einem Worte: zu der Unwahrhaftigkeit in seiner Gesinnung und seinen Handlungen.

Man klagt häufig über die Unwahrhaftigkeit der Kinder, und leider ist es wahr, daß man bei ihnen oft Lügenhaftigkeit, Verstellung, selbst Falschheit und Heuchelei antreffen kann. Und doch ist das Kind von Natur wahrhaft: des kleinen Kindes Worte sind immer in Uebereinstimmung mit seinen Gedanken, und in seinen Mienen und Gebärden, in seiner Betonung ist nichts enthalten, was nicht mit seinen Worten übereinstimmte. Es hat noch nicht schweigen gelernt und sagt arglos und treuherzig alles, was es weiß und was es will, ist sehr ungeschickt, die Wahrheit zu verbergen und noch ungeschickter, die Unwahrheit zu sagen. Es verwechselt sogar die Bedeutung von „nicht sagen, daß etwas sei" und „sagen, daß Etwas nicht sei." Ein Knabe sah seinen Lehrer herankommen, und weil er irgend einen Grund hatte, sich vor demselben nicht sehen zu lassen, kroch er unter einen Tischüberhang und sagte zu seinem anwesenden Brüderchen: „du mußt nicht sagen, daß ich hier sitze." Kaum war der Lehrer eingetreten, so sagte der Kleine: „Gottfried sitzt nicht hier unter dem Tische."

Man sieht bei dem Kinde Manches für eine Lüge oder wenigstens für eine Unwahrheit an, was es in der That nicht ist. Wir verstehen die Kinder nicht, und sie verstehen uns nicht. Sie sprechen alles aus, was sie denken, und das, was ihnen die Phantasie in die Seele bringt, eben so, als ihre Gedanken über wirkliche Erlebnisse: sie unterscheiden oft Wahrheit und Dichtung weder in ihrer eigenen Rede, noch in der Anderer. Was sie sagen, ist daher oft unwahr, ohne

daß sie etwas Unwahres sagen wollen. Erst wenn sie die erste Frucht von dem Baume der Erkenntniß genossen haben, d. h. erst in dem Augenblicke, wo sie zu dem Bewußtsein kommen, daß man auch etwas Unwahres sagen könne, ist es möglich, daß sie auch verleitet werden, selbst etwas Unwahres zu sagen. Man vermeide daher sorgfältig, ein unschuldiges Kind mißtrauisch zu fragen: „Ist das auch wahr? Du lügst doch nicht? Du bist doch wol nicht da und da gewesen? ꝛc.“ Der Ausspruch J. J. Rousseau's: „Die Lügen der Kinder sind alle das Werk ihrer Führer; sie lehren wollen, die Wahrheit zu sagen, ist nichts anderes, als sie lügen lehren“ ist ohne Zweifel richtig, wenn man das „alle“ auf „die allermeisten“ beschränkt. Wenn man die Reflexion des Kindes auf den Gegensatz von Wahrheit und Unwahrheit hinlenkt, wird man anfangs gar nicht verstanden. Ein Knabe von etwa vier Jahren, der auf die unbesonnene Frage der Mutter: „Hast du das gethan? — Hast du das zerbrochen? ꝛc.“ immer der Wahrheit gemäß treuherzig mit ja antwortete, wurde deßhalb gelobt und erhielt die Moral in den Kauf: „Man muß immer die Wahrheit sagen und niemals die Unwahrheit.“ Das Kind merkte sich die schöne Sittenregel und befolgte sie nach seiner Art pünktlich; ab er sehr bald fand sich, daß es unter „die Wahrheit sagen“ ja sagen, und unter „die Unwahrheit sagen“ nein sagen verstand. Es sagte immer die Wahrheit, d. h. es sagte zur großen Verwunderung der Mutter auf alle Fragen ja, und hätte sich, wäre es gefordert, zu Verbrechen bekannt. — Auch dann, wenn das Kind wirklich erfahren hat und begreift, daß man die Unwahrheit sagen kann, ist es weit entfernt und muß gewissermaßen erst angeleitet werden, von dieser Möglichkeit Gebrauch zu machen. Die meisten Lügen der Kinder sind Nothlügen: sie wollen sich oder Andere aus einer Verlegenheit ziehen, vor Strafe schützen ꝛc. Es kommt vor, daß sie bei ihrem Lügen sogar eine edelmüthige Gesinnung an den Tag legen, indem sie die Schuld eines Andern auf sich nehmen. Kinder, welche die eigne Schuld auf Andere schieben, und diese lügenhaft beschuldigen, um sich zu retten, sind schon sehr entartet; Kinder, die Andere verläumden, sei es, um sich dadurch zu erheben, oder aus purer Bosheit, sind auf dem Wege kleine moralische Ungeheuer zu werden. Zum Glück gehören sie zu den seltensten Mißgestaltungen.

Es ist hauptsächlich die schlechte Erziehung in Aeltern-

hause und der Umgang mit seines Gleichen, wodurch das Kind zum Lügen, zur Falschheit und Verstecktheit verleitet wird: aber auch die Schule trägt einen großen Theil der Schuld, daß man unter den Menschen so häufig Unwahrhaftigkeit jeder Art antrifft. Es gibt Lehrer, die ihre Schüler zur Verstellung, zur Heuchelei, zum Lügen anleiten. Freilich geschieht dieses selten mit so klarem Bewußtsein, wie wir es bei einer Lehrerin gefunden haben, die in ihrer Gegend als das Muster einer tüchtigen Erzieherin galt. „Warum sagtet ihr, ich sei zu Hause? Ihr wußtet doch, daß ich durch den Besuch in Verlegenheit kam!" sagte sie zu einigen jungen Mädchen, die Sie in Pension hatte. „„Wir wurden gefragt, ob sie zu Hause wären, und durften doch nicht lügen."" — „O, ihr könnt ja sonst wol lügen!" war die Antwort der weisen Erzieherin. — Wenn auch weniger plump, doch darum sicher nicht weniger verderblich ist es, wenn sich — wie es häufig geschieht — der Lehrer mit seinen Schülern zu einer förmlichen Betrügerei verbündet, indem er bei Schulprüfungen und andern Gelegenheiten korrigirte Aufsätze und Zeichnungen für selbstständige Arbeiten der Schüler, und vorbereitete für extemporirte Lektionen ausgibt, um den Revisoren Sand in die Augen zu streuen. —

Noch häufiger jedoch leitet man die Schüler unvorsätzlich und unbewußt zur Unwahrhaftigkeit, zu Verstellung und Heuchelei an.

Der Mensch bedient sich zum Ausdruck seiner Gedanken und seiner Gefühle hauptsächlich der Sprache. Wer nur das ausspricht, was er wirklich denkt und fühlt, und gerade so, wie er es denkt und fühlt, spricht wahrhaft. Sprechen und denken ist bei dem Kinde anfangs Eins und Dasselbe, und sollte es im ganzen Verlaufe seiner Erziehung wenigstens in so fern bleiben, als man es nichts sprechen läßt, als was es wirklich denkt. Wenn man das Kind anhält, mit Worten zu zahlen, wo ihm Gedanken fehlen, wenn man es (der Lehrer bedenke das!) Worte, mit welchen es keine Begriffe verbindet, nachsprechen läßt, es zur Wortmacherei, oder, wie Pestalozzi sagt, zum Maulbrauchen anleitet, so macht man es mit sich selbst uneinig und begeht ein Verbrechen an der Menschennatur. Wie oft läßt man das Kind bei dem Sprachunterricht und besonders bei dem Religionsunterricht auf Fragen, die es nicht versteht, Antworten geben, mit denen es keinen Sinn verbindet! Wie oft läßt man es Begriffe

definiren, die bei ihm auf keiner äußern und keiner innern Anschauung beruhen, also gar nicht in seinem Geiste vorhanden sind! Auch wenn man das Kind lehrt, anders zu sprechen, als es denkt und als es offen aus dem Herzen sprechen möchte; wenn man es anhält, sich in Wendungen, Phrasen und Redensarten der ihm ganz unnatürlichen Ausdrucksweise der Büchersprache zu bedienen, nimmt man ihm die innere Wahrhaftigkeit, die schönste Zierde seines Gemüths, verleitet es, sich ein fremdes Gut anzueignen, mit falscher Münze zu zahlen, und öffnet Thür und Thor dem Betruge und der Heuchelei.

Am wenigsten ist das Kind im Stande, seine Gefühle auszusprechen. Es ist sich derselben nur dunkel, oft gar nicht bewußt, kann sie nicht zum Gegenstande seiner Gedanken machen, hat keine Worte für sie und verräth sie höchstens in Ausrufungen, in der Betonung nnd in seinen Mienen. Selbst der Erwachsene vermag seinen tiefsten und innigsten Gefühlen selten einen Ausdruck zu verleihen; weßhalb er auch so oft genöthigt ist,dieses durch die Ausdrücke unaussprechlich, unbeschreiblich einzugestehen. Das Kind hat außerdem eine natürliche Scheu, seine Gefühle — zumal vor vielen Augen und Ohren — kund zu geben. Häufig aber nöthigt man die Kinder, diese natürliche Scheu zu überwinden; man lehrt sie, Gefühle, und selbst solche, die ihnen fremd sind, in Worten und Gebärden auszudrücken, und läßt sie dieselben wol gar zur Schau tragen. Kinder aus gebildeten Familien werden förmlich angeleitet, ihre Liebe und Herzlichkeit gegen Aeltern, Geschwister, Freunde, ihre Rührung und Freude über Genüsse der Natur und der Kunst an den Tag zu legen; und in den Schulen läßt man sie in deklamatorischen und schriftlichen Darstellungen Gefühle aller Art schildern, die sie gar nicht kennen, von denen sie nie ergriffen waren. In den Volksschulen leitet man die Kinder an, ihre Frömmigkeit, ihre Liebe zu Gott und den Menschen, ihren Abscheu gegen die Sünde, ihre Zerknirschung über ihre Sündhaftigkeit 2c. 2c. in Worten und selbst in Mienen und Gebärden zu offenbaren und mit solchen Scheingefühlen keck hervorzutreten. Das heißt doch, die Wahrhaftigkeit des Kindes im tiefsten Keime ertödten und es systematisch zu Heuchelei und Gleißnerei erziehen.

„Der Mensch lernt nicht reden; er lernt schweigen." Das kleine Kind sagt in seiner treuherzigen Unschuld und Arg-

losigkeit Alles, was es denkt. Später wird das Kind vorsichtig in seinen Reden und muß vorsichtig werden und einsehen lernen, daß es nicht überall alle seine Gedanken und Gesinnungen darf kund werden lassen. Es ist aber sehr gefährlich, es stört die natürliche Arglosigkeit und Treuherzigkeit des Kindes und macht es mißtrauisch und verschlossen, wenn man die Mahnung zur Vorsicht und die Warnung vor zu großem Vertrauen verfrühet. Zu große Vorsicht beeinträchtigt auch die Freimüthigkeit, indem sie den Menschen verleitet, auch da zu schweigen, wo er reden sollte. Es ist nicht zu verkennen, daß die Schüler, insbesondere die Schüler in unseren Landschulen, häufig nicht freimüthig genug sind. Scheu vor der Strenge des Lehrers, Blödigkeit, Schüchternheit, die Besorgniß, als unbescheiden angesehen zu werden, oft auch die Furcht, sich vor den übrigen Schülern lächerlich zu machen, oder von denselben eine Mißbilligung zu erfahren, hält sie ab, frei und offen ihre Meinung auszusprechen, wo sie es sollten. Der Lehrer hüte sich, den Schüler durch übermäßige Strenge, durch geringschätzigen Tadel, oder durch stets wiederkehrende kleinliche und pedantische Rügen einzuschüchtern; er erlaube und billige eine anständige Dreistigkeit; er billige den Freimuth und nehme den offenherzigen und freimüthigen Schüler gegen jeden Spott und jede Mißbilligung von Seiten der Mitschüler beharrlich in Schutz. Daß ein Schüler die Vergehen eines andern vor den Lehrer bringe, kann nur dann nicht von vorn herein mißbilligt werden, wenn es in offener und gerader Weise und in einer unverkennbar guten Absicht geschieht. Aber der Lehrer dulde keine Angeberei und nehme keine Beschuldigung an, die gegen den Beschuldigten hinterrücks angebracht wird. Den einen Schüler zum Aufseher eines andern zu machen, wie es in namhaften Lehranstalten geschieht, ist immer in hohem Grade gefährlich. Der Aufseher verschweigt entweder den Fehler, den er an seinem Mitschüler wahrnimmt, und ist unaufrichtig gegen den Lehrer; oder er theilt ihn mit, und wenn dieses nicht aus reiner Gewissenhaftigkeit, sondern aus irgend einem anderen Grunde geschieht, so ist er unwahr; sowol gegen sich selbst, als gegen Lehrer und Mitschüler. In der Regel sind Gleißnerei und Augendienerei die Folgen dieser tadelnswerthen pädagogischen Einrichtung.

Daß die Einrichtung, die Disciplin, die Unterrichtsweise der Schule, besonders aber der durch und durch wahrhafte

Sinn der Lehrer außerordentlich dazu beitragen können, das Volk zu größerer Wahrheitsliebe, Aufrichtigkeit, Freimüthigkeit herauf zu bilden, wird schwerlich Jemand in Abrede stellen wollen. Man würde aber — wie wir oben schon bemerkt haben — die Wirksamkeit der Schule sehr überschätzen, wenn man in dieser Beziehung alles Heil ausschließlich oder auch nur vorzugsweise von ihr erwarten wollte. „Die beste Schulerziehung und Jugendbildung", sagt Th. Hegener,*) „vermag Manches, aber nicht das Höchste: ohne Unterstützung durch die rechten Formen des öffentlichen Lebens ist die Schule ein schwaches Institut. Die das Leben regierenden Faktoren bestimmen zuoberst den Charakter der Nation; der politische Charakter der Nation wird nicht durch ihre Schulen erzeugt, sondern umgekehrt, die Schulen stehen unter dem Einfluß des politischen Systems. Die Einrichtung der Schulen bleibt zwar in den Augen des Staatsmanns und Menschenfreundes ein Gegenstand von Wichtigkeit; aber von der Schule allein oder hauptsächlich die Veredelung des Menschengeschlechts und die Erziehung eines kräftigen, selbstthätigen, energischen Geschlechts zu erwarten, ist — Traum."

Staat und Kirche sollen eine Schule, ein Erziehungsinstitut für die Menschheit sein. Es ist nicht möglich, daß in der Schule die Kinder zur Wahrhaftigkeit erzogen werden, wenn der Lehrer nicht selbst ein Mann ohne Trug und Falschheit ist; es ist nicht möglich, daß das Volk durch die Kirche und den Staat zur Wahrhaftigkeit erzogen werde, wenn sich diese Institute in ihren Einrichtungen und in ihrer Wirksamkeit nicht von allem fern halten, was mit den strengen Grundsätzen der Sittlichkeit nicht übereinstimmt. Die Wahrheit ist das rechtmäßige Eigenthum der gesammten Menschheit; wo sie einem Theile des Volkes vorenthalten wird, wo man esoterische und exoterische Wahrheiten gelten läßt, da können nur Betrug und Verstellung zur Herrschaft gelangen; denn mit der Zahl der Wissenden vermehrt sich die Zahl der Lügner und Heuchler. Ist es nicht ein schändlicher Betrug, wenn man in Flugblättern, Traktätchen, Volksschriften rc. dem wundersüchtigen Volke das aufzubinden bemüht ist, was man selbst

*) In einem Aufsatze des 8. Jahrgangs des „Pädag. Jahrbuchs (1858)": „Der Staat als Erziehungsanstalt." Wir würden es bedauern, wenn Einer unserer Leser diese vortreffliche Abhandlung unseres scharf denkenden und wahrheitsliebenden Freundes nicht gelesen hätte. H.

nicht glaubt, was kein vernünftiger Mensch glauben kann: nicht selten die absurdesten Erzählungen von Zeichen und Wundern, die man, wie vorgegeben wird, „zur Ehre Gottes“ (!) erfunden hat? Gehören dahin nicht auch die übermenschlichen Lobpreisungen, die man selbst in Schul- und Jugendschriften verstorbenen und lebenden Fürsten spendet? —

In dem Bereiche des kirchlichen Lebens ist es hauptsächlich die Parteiwuth, der Zelotismus, was bei dem Volke die Wahrhaftigkeit in der Wurzel zerstört. Es gab eine Zeit, in deren Banner der Wahlspruch glänzte: „Keine Partei, sondern die Wahrheit!“; aber diese Zeit liegt weit hinter uns. Man belächelt häufig Diejenigen, welche an eine Aussöhnung der Gegensätze glauben; man hält das Verlangen nach einer besonnenen Prüfung entgegenstehender Ansichten, nach einer ehrlichen Sonderung des Wahren von dem Falschen und Irrthümlichen, man hält sogar den Wunsch, auch dem Gegner Gerechtigkeit widerfahren zu lassen, für eine sehr naive Idee. Jeder soll eine bestimmte, wo möglich eine recht grelle Farbe tragen; wer es nicht thut, der wird als ein Indifferentist angesehen, verschrieen und verurtheilt, und kaum der Satire vergönnt man noch, ihre Geißel nach allen Seiten zu schwingen. Man preiset diese Richtung der Zeit; man hält es für ein Glück, daß sich die Gegensätze so entschieden ausprägen, man will keine Vermittelung derselben, keine Annäherung der Parteien, deren jede sich das Ansehen giebt, als sei sie allein in dem makellosen Besitze des Rechts und der Wahrheit. Jede derselben will die Gegnerin besiegen und vernichten; man gestattet keine Achtung vor fremder Ueberzeugung. Alle, die nicht denken und glauben wie wir, sind entweder in einer entsetzlichen Unwissenheit befangen, und verdienen Mitleid; oder sie leben in sträflicher Gleichgültigkeit dahin, und verdienen Verachtung; oder sie sind so verstockt, daß sie sich ihrer besseren Einsicht zum Trotz auf ihre Irrthümer steifen, und verdienen die Züchtigung, die in unsern gottlos aufgeklärten Zeiten leider nicht mehr an ihnen vollzogen wird. Sie haben kein Recht zu existiren; man darf kein Mittel unversucht lassen, die Unwissenden herüberzuziehen, die Gleichgültigen zu erschüttern, und die Halsstarrigen wenigstens dadurch zu brandmarken, daß man sie dem Haß und der Verachtung überantwortet und das Volk gegen sie erbittert. Daß jemals innerhalb der Kirche, zu der man sich bekennt, Unordnungen Statt gefunden haben, sucht man in Abrede zu stellen; was jemals

im Namen des Christenthums, der Religion der Liebe und Menschenfreundlichkeit, gegen Andersgläubige, z. B. von Katholiken gegen Protestanten, von Protestanten gegen Katholiken, von Katholiken und Protestanten gegen Juden und Dissidenten verübt ist, sucht man, je nachdem man dieser oder jener Partei angehört, zu vertheidigen, wenigstens auf ein geringeres Maß zurückzuführen oder zu entschuldigen, und gibt sich obendrein das Ansehen, als ob man auf diese Weise den guten Ruf des Christenthums rette, dessen Lehren und Vorschriften doch mit Haß, Verfolgung, Unthaten und Gräuelscenen nichts zu schaffen haben. Man fälscht die Geschichte; sie soll nicht mehr das Weltgericht bleiben, sondern ein Glaubensgericht werden.

Charakteristisch für unsere Zeit ist die Art und Weise, wie der Zelotismus durch die Literatur auf die Masse des Volkes zu wirken sucht. Katholische Volksblätter suchen das Volk für Oesterreich und gegen Preußen, evangelische suchen es für Preußen und gegen Oesterreich einzunehmen; einzig aus dem Grunde, weil dort ein evangelischer, hier ein katholischer Fürst regiert. Alles, was unter der Regierung des rechtgläubigen Fürsten geschieht, wird hoch gepriesen; für die Regierung des fremdgläubigen Fürsten dürfen keine Sympathien erregt werden, man muß alles, was in ihrem Bereiche geschieht, offen oder versteckt bemängeln. — Man sagt uns: solche Blätter können und dürfen nicht anders verfahren, als sie thun; es sind einmal Blätter der Opposition gegen entgegenstehende Bestrebungen, Vertheidigungswaffen gegen feindliche Angriffe. Wir wissen nicht, ob der Katholizismus und der Protestantismus in der Lage sind, sich gegen feindliche Angriffe vertheidigen zu müssen; aber das wissen wir: Volksblätter sind nimmermehr die geeignete Wahlstatt für Kämpfe dieser Art; denn die Kontroverse regt das Volk auf, erbittert, fanatisirt es gegen Andersgläubige, schleudert die Fackel des Hasses und der Zwietracht unter die Bürger Ein und desselben Staates. Wenn aber solche Blätter die extremste Richtung einer Konfession vertreten; wenn es ihnen augenscheinlich nicht um Wahrheit, sondern um das Rechthaben zu thun ist; wenn sie stets nur fremde Sünden beichten, stets nur auf den Splitter in des Bruders Auge spekuliren und des Balkens in dem eigenen Auge nicht gewahr werden: so sind sie nichts weiter, als die modernen Repräsentanten des alten gleißnerischen Pharisäismus, und rotten in dem Volke, das ihre

Tendenz und ihre Mittel bald erkennt, den Sinn für Wahrheit und Aufrichtigkeit bis auf die letzte Wurzelfaser aus.

Jeder redliche, von der Wahrheit seines Glaubensbekenntnisses durchdrungene Mensch wünscht, und muß wünschen, daß dasselbe anerkannt und möglichst weit verbreitet werde; und um hierzu mitzuwirken, wendet er alle erlaubten Mittel an, die ihm zu Gebote stehen. Wenn Jemand zu demselben Zwecke aber andere Mittel anwendet, als die Wirksamkeit wahrhafter Ueberzeugung, wenn er sich namentlich der Ueberredung, der Einschüchterung, der Versprechung und Verleihung irdischer Vortheile bedient, um einen Andern herüberzuziehen, so ist er nicht mehr ein aufrichtiger Mensch, sondern das, was man einen Proselytenmacher nennt: ein Mensch, der sich selbst erniedrigt, einen andern zur Falschheit verleitet, und seiner Glaubensgenossen aufrichtigen Sinn für Wahrheit und Redlichkeit verwirrt oder vernichtet.

Im höchsten Grade verderblich wirken die wahrheitsfeindlichen Bestrebungen auf dem Gebiete des religiösen oder kirchlichen Lebens, wenn der Staat sie begünstigt oder direct befördert und für sie Gewähr leistet. Ströme von Blut, die laut der Geschichte um des Glaubens willen geflossen sind, wer hat sie vergossen? Weniger unmittelbar die Hand fanatischer Priester des Heidenthums, des Judenthums und des Christenthums, als die Hand des weltlichen Arms, die sich zum Werkzeuge des Fanatismus bereitwillig gebrauchen ließ. Es gibt noch bedrohlichere Gefahren für die Wahrhaftigkeit des menschlichen Geschlechts, als die brutalen Unternehmungen der rohen Gewalt. Die Blutbäder der heidnischen Christenverfolgungen, die Scheiterhaufen der christlichen Ketzerverfolgungen, die Bartholomäusnächte, die Dragonaden hatten doch das Märtyrerthum heldenmuthiger Bekenner zur Folge, und dieses belebte und erfrischte den Wahrheitsmuth und die Ueberzeugungstreue in der Welt. Eine Staatsgewalt aber, die gewisse Lehren, Meinungen, vermeintliche Irrthümer nicht nur gewaltsam zu unterdrücken sucht, sondern auch die Helfershelfer belohnt, wirkt viel verderblicher, trotzdem, daß sie versichert sein kann, daß sie gerade das befördert, was sie zu vertilgen sich anstrengt. Wenn sie die Religions- und Gewissensfreiheit, die Lehr- und Redefreiheit mit unverholener Rohheit auszurotten bemüht ist, ruft sie eine Erbitterung hervor, die wohl geeignet ist, wenigstens die verderblichen Folgen des Schreckens aufzuheben, der ihr als Mittel zu ihren

Zwecken dienen sollte. Wenn sich aber eine Staatsregierung zu List, Verstellung, Falschheit erniedrigt, wenn sie insgeheim unterdrückt, was sie öffentlich zu befördern sich das Ansehen gibt, was sie nicht unterdrücken darf oder gesetzlich sogar befördern muß, wie die Freiheit des Religionsbekenntnisses, die Gleichberechtigung aller Religionsgenossen; wenn sie die äußere Existenz der Staatsmitglieder von der Verleugnung ihrer inneren Überzeugung abhängig macht, wenn sie die offene Freimüthigkeit verfolgt und bestraft; wenn sie auf die Kundgebung solcher Gesinnungen, die ihren Beifall haben, einen Werth legt und einen Lohn setzt: dann kann es nicht anders kommen, als daß die Augendienerei und Heuchelei im Volke bald die Oberhand gewinnen, daß Aufrichtigkeit, Ehrlichkeit und Freimuth bald als kindische Chimären verlacht werden, daß Demoralisation und Corruption in allen Schichten der Gesellschaft Platz greifen.

Wir könnten an vielen traurigen Exempeln darthun, zu welchen Verirrungen sich selbst gewissenhafte Menschen durch das bereits vorhandene Verderbniß unserer sozialen Zustände haben mit fortreißen lassen. Ein sonst ehrenwerther, redlicher und aufrichtiger Mann, Ludwig Börne, sprach mit einer fast räthselhaften Dreistigkeit den Satz aus, es sei nur eine Folge beschränkter Begriffe, wenn manche seiner deutschen Landsleute sich einbilden, man müsse seine Gegner gerecht behandeln. Er freut sich über ein ausgestreutes, ihm selbst nicht glaubhaftes Gerücht, das gewisse Machthaber ärgern mußte, und sagt geradezu, es sei recht, daß man solche Leute so behandle. — In der Predigergesellschaft der evangelischen Schweiz äußerte voriges Jahr ein schweizerischer Geistlicher, er habe gefunden, daß in vielen Gegenden Deutschlands das Unkraut der Heuchelei übermäßig wuchere. Ein namhafter deutscher Professor der Theologie antwortete: „eine bedingte Heuchelei" sei nothwendig, und gab zur Bestätigung seines Ausspruchs mehrere Anekdoten zum Besten, z. B. unter andern, ein ungläubiger Beamter sei, um Carrière zu machen, häufig zur Kirche gegangen; aber durch diese Heuchelei sei der Mann nach und nach auf bessere Gedanken gekommen, so daß er nunmehr wirklich ein Rechtgläubiger sei. Ebenso entschuldigte Ludwig XIV. seine Dragonaden damit, daß aus der Zwangsbekehrung doch manche wirkliche hervorgegangen sei.

Wie alle öffentlichen Handlungen, die nicht durchaus lauterer Natur und fern von Lug, Trug und Ränken sind,

nichts als Fluch und Verderben in ihrem Gefolge haben; so können auch alle Staatseinrichtungen, die nicht aus strenger Ehrlichkeit hervorgegangen sind und eine andere Bedeutung haben, als ihr Name andeutet, nur entsittlichend auf das Volk, und in Folge dessen zerstörend auf den Organismus des Staates einwirken. Es gibt Staatseinrichtungen, die in ihrer Form einem liberalen System zu entsprechen scheinen, aber in Wirklichkeit einem ganz anderen Zwecke dienen, als dem, welchen sie zur Schau tragen. Bei einer freisinnigen konstitutionellen Staatsform muß die Wahl der Volksvertreter von der freien Entschließung der Staatsmitglieder abhängen. Die Oeffentlichkeit aller Verhandlungen, die in dem Staatsleben das Interesse der einzelnen Bürger in Anspruch nehmen können, ist offenbar eine wohlthätige und in einem wirklich konstitutionellen Staate durchaus nothwendige Einrichtung. Es scheint nun auf den ersten Blick, als ob auch die öffentliche Stimmgebung bei der Wahl der Volksvertreter konsequenter und einer freisinnigen Verfassung angemessener sei, als die geheime Abstimmung; und doch ist das in der Wirklichkeit keineswegs der Fall. Die Oeffentlichkeit in dem Staatsleben ist nur in so fern von Bedeutung und Werth, als die Staatsmitglieder durch dieselbe über die öffentlichen Zustände eine Meinung, Aufklärung, Einsicht und für die Einrichtungen und das Leben im Staate Theilnahme gewinnen. Die öffentliche Stimmgebung gewährt keinen dieser Vortheile, ist aber mit den offenbarsten Gefahren für die Willensfreiheit und Sittlichkeit der Staatsbürger und für den Bestand der freien Verfassung verbunden. Die meisten Wähler sind in ihren Lebensverhältnissen abhängig von Andern, von Wohlhabenden, Reichen, Mächtigen, von Arbeitgebern, von Vorgesetzten u. s. f. Bei öffentlicher Stimmgebung wagen sie nicht, nach ihrer wirklichen Ueberzeugung zu stimmen, oft nicht einmal, sich der Abstimmung zu enthalten; sie stimmen, weil und wie es diejenigen verlangen, von welchen sie abhängig sind, aus Scheu, sich mißfällig zu machen, aus Furcht vor persönlichen Nachtheilen. Nicht genug, daß dem Volke auf diese Weise keiner der Vortheile gewährt wird, die ihm durch die Theilnahme an den öffentlichen Angelegenheiten zu Theil werden können; es wird auch systematisch zur Unselbstständigkeit, zur Verstellung, zur Unehrlichkeit verleitet, und das Resultat der Wahlen, das man als eine Kundgebung des Volkswillens darstellt, ist in der That etwas ganz An-

deres, nämlich das Werk der bevorzugten Minderzahl des Volkes. Ehrlicher würde es sein, wenn man die Mehrzahl des Volkes geradezu von aller Theilnahme bei den Wahlen ausschlösse.

Der Machiavellismus ist, zum Heile der Menschheit, nicht mehr zeitgemäß. Man scheint doch endlich erkannt zu haben, daß eine Politik, welche Lug und Trug als Sicherheitsmaßregeln, und Ränke und Gaunereien als Mittel ansieht, die durch ihren Zweck geheiligt werden, eine falsche Politik sein muß, weil sie nur Elend, Flüche und Verwünschungen in ihrem Gefolge hat. Die hohe Verehrung, zu der in unsern Tagen ein edler deutscher Fürst ganz Deutschland durch seine unerschütterliche Ehrlichkeit gezwungen hat, ist ein eben so bedeutungsvolles, als erfreuliches Zeichen der Zeit. Erst dann, wenn die Staatsregierungen und die Volksvertreter in jeder Rücksicht wahr und offen handeln, wenn sie unverholen anerkennen, daß die Moral auch auf dem Gebiete der Politik unbedingte Geltung finden und ihr zur Grundlage dienen muß; erst dann wird es möglich sein, die edelsten Bedürfnisse der Menschheit zu befriedigen, und erst dann wird man wahrnehmen, was für eine ungeheure, aber auch, was für eine wohlthätige Macht die Wahrheit ist.

Noch viel wäre über den reichhaltigen Gegenstand zu sagen, aber ich schließe. Ich habe meine Meinung gesagt; man halte sie für unvorgreiflich, man prüfe sie! Ich hoffe: Niemand denkt sie nach, noch weniger: spricht sie nach, sondern denkt selbst und spricht auch über die „Wahrheit" eigene, stichhaltige Gedanken aus. Nachdenken ist nur dann gut, wenn es zu eigenen Gedanken führt. Jeder aber fördere durch eigene Wahrhaftigkeit unseres wahrhaft großen und wahrhaftigen Dichters und noch größeren Menschen urkräftigen Wunsch:

„Untergang der Lügenbrut",

und jeder Lehrer halte unbeirrt fest an der Ueberzeugung, daß er allein nachhaltig zur Wahrhaftigkeit erziehe durch selbsteigene charaktervolle Wahrhaftigkeit. Honcamp.

II.

Ueber Schattenlinien als Zeitmesser.

(Fortsetzung des betreffenden Aufsatzes in Band VII, H. 3.)

II.

1. Versteht man unter einer Sonnenuhr eine Vorrichtung, mittelst deren durch eine bestimmte Richtung der Schattenlinie eines Stabes eine bestimmte Tagesstunde täglich bezeichnet wird, so kann nach den Auseinandersetzungen des ersten Artikels dieses Aufsatzes ein auf dem Horizont senkrechter Stab an keinem Orte der Erde, mit alleiniger Ausnahme der beiden Pole, als Zeigerstab einer Sonnenuhr benutzt werden. Ist es daher überhaupt möglich, an einem Orte außer den Polen, z. B. in Berlin, eine Sonnenuhr mit horizontaler Grundfläche herzustellen, so ist vorweg klar, daß der Zeigerstab derselben anders als senkrecht auf dieser Fläche stehen wird. Es sei nun die Frage, welche Lage zur Horizontalfläche der Zeigerstab dieser Sonnenuhr haben müsse. Wie leicht ersichtlich, fällt die Beantwortung dieser Frage im Wesentlichen mit dem Nachweise der Bedingungen zusammen, unter welchen ein täglich gleichmäßiger Gang der Schattenlinie über die Grundfläche überhaupt erfolgt. Hierzu ist nöthig, die Bestimmungsgründe für die Richtung einer Schattenlinie selbst erkennen zu lassen. Dies wird daher der nächste Gegenstand dieser Auseinandersetzung sein.

2. Nun zeigt ein leicht anzustellender Versuch, daß man sich durch einen Stab und seine Schattenlinie stets eine Ebene gelegt denken kann, die nach der Lichtquelle, d. i. hier nach der Sonne hin, verlängert, den Mittelpunkt derselben treffen wird. Es mag diese Ebene hier die Schattenebene heißen. In dem Durchschnitt dieser Ebene mit der Fläche, die den Schatten auffängt, d. i. mit der Grundfläche, wird die Schattenlinie liegen. So ist klar, daß die Richtung der Schattenlinie von der gegenseitigen Lage dieser beiden Flächen abhängt. Wird die Grundfläche als festliegend angenommen, so wird die Richtung der Schattenlinie durch die Lage der Schattenebene allein bestimmt. Die Lage einer Ebene ist aber durch drei Punkte gegeben, die nicht in einer-

geraden Linie liegen. Bei der Schattenebene sind diese drei Punkte: der Mittelpunkt der Sonne oder kurzweg die Sonne, und die beiden Endpunkte des Stabes. Diese beiden Punkte bestimmen aber die Richtung des Stabes. Bei festliegender Grundfläche sind daher die Bestimmungsmomente für die Richtung der Schattenlinie: 1) der Ort der Sonne; 2) die Richtung des Stabes.

3. Hierbei ist indessen zu bemerken, daß nicht jede Ortsveränderung der Sonne oder jede Richtungsänderung des Stabes auch eine Richtungsänderung der Schattenlinie nach sich zieht. Die drei Punkte, welche die Lage einer Ebene bestimmen, können nämlich in einer gegebenen Ebene ganz beliebig angenommen werden. So kann die Sonne und der Stab auch verschiedene Lagen annehmen und doch wird die Schattenlinie so lange dieselbe Richtung haben, so lange sich durch diese verschiedenen Lagen noch eine und dieselbe Ebene legen läßt. So steht z. B. die Sonne zur Mittagszeit das Jahr hindurch an sehr verschiedenen Orten. Da aber alle diese Orte in einer einzigen Ebene liegen, in der auf der Horizontalebene senkrechten Mittagsfläche, so bleibt die Schattenlinie eines senkrechten Stabes immer in gleicher Richtung. Auch der Stab kann, um die Mittagslinie zur Schattenlinie zu haben, außer der senkrechten Stellung unzählig viele andere Lagen einnehmen. Es hat seine Spitze nur stets nach einem Punkte des Mittagskreises zu zeigen, d. h. er selbst muß nur immer in der Ebene dieses Kreises verbleiben, und seine Schattenlinie wird eine unveränderte Richtung behalten, so sehr er auch von der senkrechten Lage abweicht. — Es steht also fest: eine und dieselbe bestimmte Schattenebene erzeugt auf festliegender Grundfläche auch eine Schattenlinie von derselben bestimmten Richtung. Wenn sich daher nachweisen ließe, daß die Sonne bei aller Ortsveränderung sich dennoch täglich zu einer bestimmten Stunde in derselben Ebene befindet, so müßte auch für diese Stunde täglich dieselbe Richtung der Schattenlinie entstehen, wenn zugleich der Stab zu derselben Zeit in derselben Ebene läge.

4. Nun ist aber schon im Artikel I dieses Aufsatzes nachgewiesen, daß alle die verschiedenen Punkte, in denen sich die Sonne an den verschiedenen Tagen des Jahres zu einer bestimmten Tagesstunde befindet, — es sei 12 Uhr Mittags oder irgend eine andere Vor- oder Nachmittagsstunde — in einer einzigen größten Kreislinie, in einem sogenannten

Stundenkreise liegen. Folglich befindet sich die Sonne täglich zu einer bestimmten Tageszeit in der Fläche desselben Kreises, d. i. in derselben bestimmten Ebene. Wäre es daher möglich, einen Stab zur bestimmten Zeit in jede dieser Ebenen zu bringen, so wäre eine Sonnenuhr hergestellt. Es hat aber jede dieser Stundenkreis-Ebenen an Orten, die zwischen dem Aequator und den Polen der Erde liegen, eine besondere Lage zum Horizont. Jene für 12 Uhr Mittags steht senkrecht, die für andere Tagesstunden stehen sämmtlich schief und jede von ihnen unter einem besondern Winkel. Soll nun jede dieser verschieden geneigten Ebenen Schattenebene sein, so scheint für jede ein besonderer Stab nöthig zu sein. Eine leichte Ueberlegung ergiebt jedoch, daß auch ein einziger Stab unter einer gewissen Bedingung ausreicht.

5. Steht nämlich der Stab senkrecht zum Horizont, so sind alle durch denselben gelegten Ebenen gleichfalls senkrecht auf dem Horizont. Sie haben also alle eine gleiche Neigung zur Horizont-Fläche. Steht jedoch der Stab schief gegen den Horizont, so lassen sich durch ihn im Allgemeinen nicht Ebenen gleicher Neigung legen, sondern die Neigungswinkel dieser Ebenen sind unter einander verschieden. Eine dieser Ebenen steht unter einem rechten Winkel, d. i. senkrecht auf dem Horizont; diese bildet folglich den größten Neigungswinkel gegen den Horizont. Eine andere wird gerade unter dem Winkel sich zum Horizont neigen, der unter allen Winkeln, die der Stab mit den durch seinen Fußpunkt gezogenen Linien bildet, der kleinste ist. Diese Ebene hat den kleinsten Neigungswinkel, also die stärkste Neigung zum Horizont. Die übrigen Neigungswinkel liegen zwischen diesen Grenzwerthen. — Es erweiset sich daher ein schiefstehender Stab als geeignet, zu Schattenebenen verschiedener Neigungswinkel zugleich zu gehören. Daraus folgt, daß auch der Zeigerstab einer Sonnenuhr im Allgemeinen eine schiefe Lage haben muß. Dies ist die erste Forderung.

6. So genau indeß die Lage eines Stabes bestimmt ist, wenn er als senkrecht auf dem Horizont bezeichnet wird, da seine Spitze in diesem Falle nur nach einem einzigen, bestimmten Punkte zeigt, so ungenau ist noch die Bestimmung eines schiefen Stabes, wenn von ihm nur der Winkel angegeben wird, unter welchem er von der senkrechten oder horizontalen Lage abweicht. Denn bei jedem Winkel unter

90° ist es möglich, daß ein so geneigter Stab nach sehr verschiedenen Punkten des Himmels seine Richtung nimmt. Nennt man diese Art der Richtung seine **Himmelsrichtung**, so ist klar, daß von einer bestimmten Himmelsrichtung des Stabes auch die Himmelsrichtung der durch ihn gelegten Ebenen abhängt, sowie umgekehrt die Himmelsrichtung einer Ebene auch eine bestimmte Himmelsrichtung eines in ihr liegenden, gegebenen schiefen Stabes bedingt. So ist die senkrechte Ebene, die durch den Stab gehen muß, eine Ebene ganz bestimmter Himmelsrichtung. Es ist, wie schon erwähnt, die Ebene des Mittagskreises, die sogenannte Mittagsfläche. Diese kann daher als bestimmend für die Himmelsrichtung des Stabes angesehen werden. Es folgt also für den Stab, daß seine Spitze nach einem **Punkte des Mittagskreises** zeigen muß. Dies ist die **zweite** Forderung.

7. Endlich ist noch der Winkel zu bestimmen, unter dem er von der senkrechten Lage abweicht, oder der ihn zu einem rechten ergänzende Winkel, welchen er mit der Mittagslinie macht. Durch folgende leichte Schlüsse läßt sich dieser Winkel ermitteln. Der eine Schenkel desselben liegt in der horizontalen Grundfläche, in dem Durchschnitt der Mittagsfläche mit der Horizontfläche, d. i. in der **Mittagslinie**. Der andere Schenkel ist nothwendig **allen Stundenkreis-Ebenen gemeinsam**. Nun aber haben diese Ebenen nur eine einzige Linie mit einander gemein, nämlich die Linie, in der sie sich insgesammt schneiden. Diese Linie wird es daher nur sein können, die den andern Schenkel des gesuchten Winkels bildet. Diese Linie ist aber keine andere, als die **Weltachse**, deren (bei uns in Berlin und auf der ganzen nördl. Halbkugel sichtbarer) Endpunkt der **Nordpol** des Himmels ist. Unter demselben Winkel also, unter dem die Weltachse auf der Mittagslinie steht, muß auch der Zeigerstab auf der Mittagslinie stehen. Für Orte verschiedener Entfernung vom Aequator ist dieser Winkel verschieden. Für Berlin beträgt er $52\frac{1}{2}$ Grad, d. i. so viel Grade, als die Breite des Ortes oder die **Polhöhe** des Ortes beträgt. Ein unter dem der Polhöhe gleichen Winkel geneigter und in der Mittagsfläche liegender Stab wird also als Zeigerstab einer Sonnenuhr dienen können. Somit wäre die in Nr. 1 gestellte Frage beantwortet.

Jeder Lehrer wird nach den dargestellten Momenten die Construction der gewöhnlich in Gärten aufgestellten Sonnen-

uhren verstehen und, je nach Belieben, eine solche anfertigen können. Zugleich wird es keinem der Leser, der das Vorstehende verstanden hat, schwer werden, die Einrichtung einer an einer senkrechten Wand, z. B. an einer Thurmwand, angebrachten Sonnenuhr zu begreifen. Auch bieten neuerdings von Mehreren sinnreich erfundene Sonnenuhren, z. B. die von dem Gymnasialdirector August in Berlin, anziehende Gelegenheit zu fruchtbarem Nachdenken über mathematisch-geographische Probleme. Selbst die Sonnenuhr in der Tasche der Knaben, die man für ein paar Dreier kaufen kann, ist der denkenden Betrachtung nicht unwürdig. Jeder Mensch ist unaufhörlich von betrachtungswürdigen Gegenständen umgeben. Rousseau erkannte in einer Bemerkung Emil's über eine der obigen ähnliche Constellation eine Station auf dem Wege seiner Entwickelung.

Berlin. F. Wittsack.

III.

Zopfthum in Lehrerverhältnissen.

In manchen Beziehungen und in Betracht dessen, was noch hier und da im deutschen Vaterlande geschieht, muß man immer noch glauben, daß die Leute die Lehrer für Personen außer der Regel und dem Gesetz halten, für Eximirte, nur in dem umgekehrten Sinne dieses, einen Vorzug, eine Auszeichnnng andeutenden Wortes. Von den Lehrerstande gilt, was von keinem andern Stande gesagt werden kann. Er ist von Rechten, die alle andern Stände genießen, eximirt — in den Augen von Personen, welche Einfluß auf ihn haben.

In jedem andern Stande werden die Mitglieder von Gliedern ihres Standes überwacht; es versteht sich das von selbst; hätte Jemand den Einfall, es anders zu verlangen, man würde um seinen Verstand besorgt werden; nur bei den Lehrern ist es anders; deren Inspektoren sind Geistliche.

Ueberall werden die, die sich einem Stande widmen, von Mitgliedern dieses Standes, nur von ihnen vorgebildet, der künftige Soldat von wirklichen Soldaten, der künftige Arzt von praktischen Aerzten u. s. w.; nur der Lehrer wird auch von Geistlichen gebildet, man macht Geistliche zu Lehrern der Lehrer, zu obersten Lehrern, zu Anführern.

Wo, wie in der preußischen Rheinprovinz und in Westphalen, die Presbyterialverfassung zu Hause ist, kann jeder ehrliche Hausvater in das Presbyterium gewählt werden; nur der Lehrer (bisher) nicht.

Wo man, wie bei der Leitung der Angelegenheiten einer Kirche, einer Charité, einer Eisenbahn 2c. ein Collegium mit der Berathung und Ausführung der erforderlichen Beschlüsse beauftragt, da ist, wie sich nach dem Urtheil Aller von selbst versteht, der Vorsteher der Anstalt, der Prediger, der Oberarzt, der Director 2c, Mitglied, häufig sogar Vorsitzender des Collegium's. Nur bei den Schüler ist es anders, der Lehrer ist nicht Mitglied des Vorstandes seiner Schule.

Die Schule und ihre Lehrer sind von Gesetzen und Regeln, die sonst überall in der Welt gelten, eximirt. Kinder, junge Menschen, können sie lehren, erziehen und bilden und sie sind dazu berufen, d. h. zu dem wichtigsten und schwierigsten Geschäft berufen, das allen denen, die eine Vorstellung von dem haben, was aus einem Menschen werden kann und nach göttlichen und menschlichen Vorschriften werden soll, ein heiliges Geschäft ist, das alles können und sollen sie, nur sollen sie nicht an allen Rechten Theil nehmen, die man keinem andern Stande verweigert, ja deren Besitz und Ausübung man für nothwendig erachtet, wenn Einer ein selbstständiger, reifer und tüchtiger Mann werden soll.

Es geht noch weiter, es geschehen individuell noch schmerzlichere Dinge: man läßt sie auch nicht aufrücken, zieht wenigstens schwer oder auch gar nicht zu übersteigende oder zu durchbrechende Barrikaden, sie bleiben, auch wenn sie sich als für höhere Stellen vorzüglich qualificirt erwiesen haben, innerhalb der ihnen gesetzten Schranken.

Ich habe nichts dagegen — eine Norm muß sein —, daß man sagt, für die und die Schulstellen verlangen wir Candidaten, welche drei oder vier Jahre auf der Universität zugebracht haben; für die und die, z. B. unteren, Stellen an derselben Schule (z. B. höheren Bügerschule) genügt die Vorbildung auf einem Schullehrer-Seminar. Aber diese für die Bewerber um Stellen gültige Regel, bei der auch selbst da schon Ausnahmen gestattet werden müssen (denn was liegt daran, wo ein Mann seine Bildung erworben hat, wenn er sie nur hat?), auch nachher in der Praxis noch festhalten, will sagen, den Lehrer einer unteren Klasse darum nicht in eine höhere Stelle aufrücken lassen, weil er sich nicht auf der Universität, vielleicht „Studirens halber", aufgehalten, selbst dann nicht aufrücken lassen, wenn er durch Leistungen, die mehr besagen wollen als Prüfungszeugnisse oder gar Zeugnisse von den Herrn Professoren über belegte Collegia, den praktischen Beweis geliefert, daß er zur Uebernahme einer höheren Lehrerstelle befähigt, vielleicht in vorzüglichem Grade befähigt ist: das ist doch in der That eine Einrichtung, welche — dazu gemacht scheint, um 1) den Eifer der Lehrer unterer Stellen zu untergraben; 2) den Hochmuth studirter (auf ihre Abgangszeugnisse von Gymnasium und Universität pochender) Lehrer zu verewigen, und zwischen ihnen und jenen eine Scheidewand zu ziehen, welche

formelle Unterschiede setzt, wo nur die praktische Befähigung, tüchtige reale Leistungen entscheiden sollten.

„Jeder meiner geringsten Soldaten ist ein Held und hält auf seine Ehre," sagte Napoleon, der sich wohl auf die Praxis verstand, „weil Jeder den Marschallsstab in dem Tornister trägt." Es zu etwas bringen können — werden können, was Andere geworden — Fleiß, Anstrengung und Treue belohnt sehen, das sind die großen Hebel, durch die man Unmögliches möglich macht, durch die man Gerechtigkeit übt, Menschen von schwerem Beruf mit ihrem Geschicke versöhnt. Das Gegentheil entmuthigt, erzeugt Haß, Groll und Neid und bildet, auf Lehrer angewandt, aus ihnen, aus ursprünglich vom Geist getriebenen Männern — Handwerker, Tagelöhner, Stundengeber. Wer trägt dann die Schuld, daß sie es werden? Allüberall sieht man dem General nach, der ein gemeiner Soldat gewesen, der von der Pike auf gedient hat, er ist der Stolz nicht bloß seiner Familien, sondern der ganzen Armee, der Gemeinste sieht sich in ihm geehrt — warum sollte denn dieses Gesetz allein in dem Stande der Schullehrer nicht gelten, die doch auch Menschen sind „sozusagen"?

Der höheren Ortes für das Seminar für Stadtschulen in Berlin entworfene Einrichtungsplan theilte die anzustellenden Lehrer in solche ein, welche an dem Seminar, und in solche, welche an der Seminarschule arbeiten, in Seminar- und in Seminarschul-Lehrer. Außer dem Director des Ganzen sollten zwei der Lehrer „studirte Leute" sein. Jener Unterschied stand auf dem Papier, in der Wirklichkeit hatte er keine Geltung. Denn jeder an dem, nach meiner Auffassung, einheitlichen Ganzen angestellte Lehrer sollte, eben um der Einheit und um der Theilnahme Aller an Allem willen, in dem Seminar und in der Seminarschule Unterrichtsstunden übernehmen, wie es auch geschah. Aber ein Uebel war es, daß der Unterschied einmal gemacht war, daß er in dem Etat stand und die Besoldungen sich danach richteten. Noch schlimmer wirkte der zweite Unterschied, obgleich ich ihn unter den Lehrern gänzlich zu verwischen suchte; aber es gelang mir nur eine Zeit lang. Ich will es nicht verhehlen, ich bin gegen studirte Lehrer etwas mißtrauisch. Ich kenne die Universitätslehrer, auch Gymnasiallehrer, kurz studirte Lehrer, ich bin ja selbst ein solcher gewesen — „leider Gottes" hätte ich mit Andern beinahe

viele Jahre zu sagen Ursache gehabt, als ich nämlich unterrichten sollte und wollte und — es nicht konnte, weil es den Studirten oder Studirenden nirgends gelehrt wurde, nirgends gelehrt wird, entweder weil man meint, das sei für einen Studirenden nicht nothwendig, oder weil man es selbst nicht kann. Ich weiß das nicht, weil ich es nie begriffen habe und nie begreifen werde. Also, ich bin mißtrauisch gegen studirte Lehrer, so lange ich nicht durch ein Individuum in Betreff seiner davon zurückgebracht werde; ich habe, bei voller Anerkennung hundertfältiger Ausnahmen, im Allgemeinen weder von ihrer Geschicklichketi, noch von ihrem pädagogischen Eifer, noch von ihrer Hingebung, Pünktlichkeit, Gewissenhaftigkeit und, wie man diese, wie es scheint, „Kleinigkeiten" nennt, noch von ihrem Interesse an pädagogisch-didactischen Fragen und Problemen irgend eine vortheilhafte Meinung. Ich behaupte, weil ich es muß, trotz dem, daß ich weiß, daß darin „ein grenzenloser Dünkel" steckt: von bewußter, consequenter, in allen Klassen harmonischer, didactischer Methode*) ist in den meisten Gymnasien bis zu dieser Stunde keine Rede, und in Betreff der pädagogischen Leitung und der angewandten Disciplinar- und den Lerntrieb erweckenden Mittel stehen sie vergleichungsweise auf dem Standpunkte, auf dem die Elementarschulen standen, ehe Lehrer-Seminare errichtet wurden, d. h. auf einem ungenügenden Standpunkte. Noch bis zu dieser Stunde müssen viele Gymnasiasten, nicht bloß der oberen Klassen, was sie lernen wollen, für sich lernen, die Lehrer üben es ihnen nicht ein, das wäre „gemeine Schulmeisterei"; bis zu dieser Stunde werden hauptsächlich den äußeren Ehrtrieb erweckende Mittel angewandt; bis zu dieser Stunde ist es gar keine seltne Erscheinung, daß die Quartaner und Tertianer ihre Lehrer austrommeln.

Ich sage dieses Wenige über dieses unendliche, schmerzreiche Kapitel hier nur deswegen, um dem Leser die Ursache meines Mißtrauens gegen studirte Lehrer im Allgemeinen anzudeuten. Und dennoch ließ ich mich, freilich inconsequenter Weise, bestimmen, einen solchen an das Seminar oder hauptsächlich an die Seminarschule heranzuziehen. Theilweise im

*) Das Zeugniß, welches der Herr Minister von Bethmann-Hollweg den studirten Lehrern in Betreff ihrer Zurückgebliebenheit in obiger Beziehung öffentlich in dem Abg.-Hause ausgestellt hat, habe ich bereits mitgetheilt. —

Widerspruch mit dem Seminar und dessen Zwecken hatte die Berliner Seminarschule den Beruf, die Knaben auch für die mittleren Klassen des Gymnasiums vorzubereiten, es mußte also Latein gelehrt werden. Candidaten der Theologie (diese hatte ich oben nicht im Auge — von ihnen ein ander Mal), denen dieser Unterricht anvertraut gewesen, hatten wenig darin geleistet, verhältnißmäßig waren unsere abgehenden Schüler in allen Dingen weiter als im Lateinischen; die Directoren der Gymnasien setzten sie daher, da das Latein hauptsächlich entscheidet, tiefer, als es sonst geschehen wäre: wir schadeten also unsern Schülern bedeutend. Darum, weil die Versuche mit mehreren Candidaten nicht gelungen waren, kam ich zu dem Entschlusse, einen Mann zum Lehrer an der Seminarschule vorzuschlagen, der früher bereits in gleicher Weise an einem Gymnasium Tüchtiges geleistet hatte. Dieser Versuch bekam uns, besonders mir, schlecht. Erstens wurde nicht viel mehr geleistet, als früher; zweitens schloß sich der studirte Lehrer nicht eng und mit ganzer Seele an die ganze Anstalt an, das Seminar und die Seminaristen blieben ihm, obgleich er auch ihr Lehrer war, fremd (der gewöhnliche Gymnasiallehrer hat kein pädagogisches Interesse, seine Vorbilder sind die Universitätsprofessoren!); drittens fühlte er sich namentlich als studirter Lehrer einigen nicht-studirten gegenüber sehr stark, er pochte darauf und beanspruchte in dieser Beziehung Vorzüge. Diese noch nicht praktisch beobachteten, nämlich von mir noch nicht erlebten Erscheinungen waren mir sehr empfindlich. An den höheren Schulen pflegen freilich dergleichen Ereignisse zu grassiren; aber sie wirken wie die Pest, ein Schullehrer-Seminar ruiniren sie total. Ich suchte sie niederzuhalten, sie zu unterdrücken, ihre giftige Wirkung zu paralysiren. Da berief sich der Betreffende oder Betroffene auf die Bestimmungen des Reglements und des Etats, daß er als studirter Lehrer den Vorrang habe vor den nichtstudirten Lehrern, deren vier waren, den Musiklehrer an der Spitze, dessen Gehalt ausnahmsweise höher war als das seinige. Um diesen bisher von mir cachirten Anspruch officiell geltend zu machen, wandte er sich an die vorgesetzte Behörde mit der Bitte, die äußere Rangordnung der Lehrer festzusetzen und zu bestimmen, ihm gebühre an der Anstalt der Rang und die Stelle des zweiten Lehrers. Ich gab mir alle mögliche Mühe, die Gewährung dieser Bitte zu hintertreiben; ich stellte den Behörden vor, daß Zwiespalt, Haß, Neid und andre bisher

abgehaltene Laster, welche an so vielen Anstalten die Lehrer vergiften, dadurch unter uns einreißen würden; bemühte mich zu zeigen, daß eine solche Rangordnung, eine Unterscheidung nach Studirthaben und Nichtstudirthaben an einem Schullehrer-Seminar gar keine Bedeutung habe u. s. w. — vergebens, der Mann erreichte seinen Zweck u. s. w.

Ich erzähle dieses beiläufig. Es gehört als veranschaulichendes Beispiel mit zu meinem Thema. Denn an dem Seminar für Stadtschulen läßt man die sogenannten Elementarlehrer nicht fortrücken, nicht in die vacant gewordenen Lehrstellen einrücken, sie können darum auch die damit verbundenen höheren Gehälter nicht erwerben, sie bleiben sitzen. Und wenn sie noch so lange mit aller Anstrengung und mit Erfolg gearbeitet haben: die für Literaten stipulirten Stellen sind für sie unerreichbar. Fünfzehn Jahre lang habe ich mir Mühe gegeben, nachzuweisen, daß diese Einrichtung weder dem Zwecke des Seminars entspreche, noch auch sich mit der Gerechtigkeit irgend vertrage, jeden Falls aber auf die Länge der Zeit den betreffenden Lehrern die Lust und die Freudigkeit rauben werde — vergebens.

Auch das Seminar für Stadtschulen ist ein Schullehrer-Seminar, ohne Latein und Französisch, wie die andern Seminarien. Es werden Elementarlehrer in ihm gebildet, Gott gebe — recht tüchtige. Wodurch, durch wen? Etwa durch studirte Lehrer, besonders durch diese, oder durch Elementarlehrer, besonders durch sie? Bedarf es hier einer Nachweisung, durch wen und durch wen nicht? Wie der Soldat das Exerciren und Marschiren, das Laden und Schießen nicht durch den Oberst und den General, sondern allein und allein richtig und sicher von dem Unterofficier erlernt, so (ich denke, die studirten Herren werden sich diesen Vergleich gefallen lassen) erlernt der künftige Elementarlehrer die Praxis seines Berufes, d. h. das, was er treiben und leisten soll, direct und sicher von keinem Andern als von dem Elementarlehrer, der Alles versteht und es ihm vormachen kann. Von dem studirten Lehrer lernt er es in der Regel nicht. Der kann es selbst nicht, weil er es nicht gelernt hat. Der kann dictiren, vortragen, reden, acroamatisch demonstriren und disputiren, eine Menge von Dingen, die dem Nichtkenner Sand in die Augen streuen, indem er durch seine Redefertigkeit, allenfalls auch durch seine Kenntnisse die Meinung bei Nichtkennern (und wie viele sind denn bis zu

den Ministern hinauf Schulkenner, Schulfachkenner, die wissen, worauf es ankommt in der Praxis?!) veranlaßt, er sei darum auch ein tüchtiger praktischer Schulmann — aber unterrichten kann er nicht, elementarisch unterrichten nicht, angehende Schullehrer kann er nicht bilden. Es giebt studirte Lehrer, die es noch lernen; aber hier kann nur von der Regel die Rede sein. Die spricht dagegen; man kann es auch theoretisch begreifen. Ja, ich muß weiter gehen. Von den studirten Lehrern lernt der Seminarist nicht nur das Unterrichten nicht, sondern sie wirken auch schädlich auf ihn ein. Denn er sieht und lernt von ihnen Dinge, die er nicht sehen, nicht lernen soll. Er sieht an ihnen, wie der Elementarlehrer, der es nur mit den Elementen des Wissens und mit den Elementen der Kunst, den Geist zu wecken, zu thun hat, kleine Kinder nicht zu unterrichten hat. Und sie tragen ihm sogenannte „wissenschaftliche" Kenntnisse vor, die er nicht gebrauchen kann, in einer Form, an der die bildende Elementarmethode nicht zu erkennen ist. Den Unterschied zu machen, was ein Elementarlehrer in seinem Leben brauche, was nicht, was überhaupt zum praktischen Leben gehöre, was nicht — diese Unterscheidung kann man nur bei einem Manne des praktischen Lebens, nimmermehr von einem jungen Manne, der nur studirt hat, erwarten. Sie leisten das auch nicht, wie Jedermann weiß. Da sie nichts als Wissen, Bücherwissen haben, so überschätzen sie das Wissen. Daher leben diejenigen, welche meinen, dem verschrieenen Schulmeisterdünkel werde ein Grab in dem Seminare gegraben durch — wie man zu sagen pflegt (indem man an einen Ausspruch Baco's denkt) — durch „wissenschaftlich" gebildete Lehrer, in einem ungeheuern Wahn. Nein, gerade das Gegentheil; durch diese Lehrer kommen unfruchtbare Kenntnisse, leerer Wissenskram, Bruchstücke aus dem Alterthum, kommt kirchenhistorischer und andrer Wust in das Seminar, und mit diesem unverdauten Wissen, durch das sie sich über nicht so gebildete praktische Schullehrer, oder die dieses unnütze Zeug wieder vergessen haben, erheben können, erscheint eben das Uebel, das man beseitigen wollte: der Hochmuth und der Dünkel. Das Hauptunglück bei den Seminarien ist dieses: 1) daß man sie in der Regel von Schulräthen leiten läßt, die nie Volksschul- oder Seminarlehrer gewesen sind; 2) daß man ihnen Directoren giebt, die nie Volksschullehrer waren. — Aus allem Bisherigen soll erhellen: die Hauptlehrer an den Seminarien sind die an ihnen ange-

stellten Elementarlehrer. Diese können das, was die Seminaristen erlernen sollen; von ihnen erlernen sie es. Und diese ersten, nothwendigsten, wichtigsten Seminarlehrer will man nicht aufrücken lassen; sie, die am meisten, die allein das Richtige leisten, sollen auf Zeit Lebens sich zurückgesetzt sehen hinter Anderen, die, was ihnen, da sie keine blinden Hessen sind, nicht verborgen bleiben kann, weniger leisten, oft das Verkehrteste leisten; sollen, sie mögen leisten, was sie wollen, sich anstrengen, wie sie wollen, niemals über die gegen die Natur der Anstalt künstlich gezogene Barrikade zwischen (sogenannten!) Literaten und (sogenannten!) Nicht-Literaten hinauskommen?

Gebe Gott, daß die Vorurtheile, auf welche diese Einrichtungen und Ansichten sich stützen, bald eingesargt werden! Von Gerechtigkeit gegen die betr. Personen und von gesunder Auffassung der Verhältnisse dürfte wohl sonst hier nicht die Rede sein können. An einem Seminar für Elementarlehrer ist der Elementarlehrer der wichtigste, der erste, der Hauptlehrer.*) Wer dieß einsieht — und ich meine, es ist nicht schwer, dieß einzusehen — wird nicht anstehen, die zwei Kategorien, in welche man auch jetzt noch die Lehrer einzutheilen pflegt, in Literaten und Nicht- oder Illiteraten, wenigstens an Schullehrer-Seminarien (und demnächst an Bürgerschulen) für das zu erklären, was es ist, für veraltetes Zopfthum in Lehrer-Verhältnissen. Diese Eintheilung zu erfinden, war nicht schwer, sie ergab sich von selbst in Zeiten, in denen man nur auf Universitäten etwas lernen konnte; aber diese Zeiten sind um. Das Lehren in Schulen hat man indeß nie auf Universitäten gelernt; man konnte sich und kann sich Kenntnisse daselbst sammeln und durch geistvolle Männer zu Gedanken angeregt werden. Das ist aber etwas ganz Anderes, als junge Menschen unterrichten und Schulehalten, was bekanntlich eine Kunst ist, die man, wie jede Kunst, in einer Werkstatt oder in einem Atelier unter der Leitung eines Meisters erlernt, der Hobel und Pinsel zu führen weiß. Solches Hobeln und Pinseln erfahren die an-

---

*) Was wäre z. B. das ehemalige Breslauer evangel. Seminar als praktische Anstalt, d. h. in den wesentlichsten Zielbestrebungen, gewesen — ohne einen Elementarlehrer, wie Christian Gottlieb Scholz einer war? was das katholische Seminar in Brühl ohne Wagner?

gehenden Elementarlehrer in den Seminarien zunächst an sich selbst, sie erleben die Weise und die Wirkung an sich, dann sehen sie das Hobeln und Pinseln in der Seminarschule an frischem, natürlichem Holze und lernen es dadurch — in ihrer Weise. Diese verdienen darum, weil sie Handwerk und Kunst handwerks- und kunstmäßig erlernt haben, vor jedem Andern, bei dem das nicht der Fall ist, das Prae, d. h. an den Seminarien sind die nicht literarisch- oder vielmehr nicht-universitätsmäßig gebildeten Lehrer, d. h. die Elementarlehrer, Nummer Eins. Auf den Universitäten — das muß das caeterum censeo bleiben, bis u. s. w. — lernt man das Unterrichten nicht; eher verlernt man es da, wenn man etwas aus seinem Schulleben davon weg hatte und mitbrachte, als daß man es da lernt. Und die meisten Literaten lernen es auch nachher nicht, d. h. niemals. Wer die Universität als eine Bildungsanstalt für das Lehramt an Schulen betrachtet, verwechselt Verbildungsanstalt mit Bildungsanstalt. So gut wie nichts darf der Schulmann, wenn er leisten will, was man um der Schüler willen von ihm fordern muß, dem Manne auf dem Katheder oder auf der Kanzel nachmachen. Es ist folglich gar kein Grund vorhanden, jenes alte Zopfthum beizubehalten.

Den vorstehenden kleinen Aufsatz habe ich vor Jahren geschrieben. Neuere Vorschriften veranlaßten mich, ihn hervorzuziehen. Mögen die Leser nun zusehen, was damit zu machen, ob sein Inhalt richtig und durchführbar ist! —

Ueber Einiges will ich mich aber nachträglich noch etwas näher erklären:

1) Die Elementarlehrer sind ein apartes, excludirtes Geschlecht. Solches zeigt sich auch an der Verschiedenheit, mit der man die Seminarlehrer im Gegensatz mit anderen Lehrern in Betreff der Examina, die jene und diese zu halten haben, behandelt. Zur Theilnahme an Amtsprüfungen zieht man Universitätsprofessoren, Gymnasiallehrer und Seminarlehrer heran. Letztere nehmen an den Prüfungen der Predigtamtskandidaten pro schola, an den Prüfungen der Seminaristen und Nicht-Seminaristen für das Elementar-Lehramt Antheil. Was wird ihnen dafür? Jetzt meine ich — welche Entschädigung an Baarem? — Sie opfern ihre Zeit, ihre Kraft. Bekanntlich werden sie in der Regel nicht so bezahlt, daß sie

mit Familie anständig von ihrem Gehalte leben könnten. Darum geben sie Privatunterricht. Den müssen sie an den Tagen der Prüfung, die sich für die Berliner Seminarlehrer jährlich 3, 4 und mehrere Male einstellen, aussetzen; wie entschädigt man sie? — Und daß es kein leichtes, kein angenehmes, kein Erholungsgeschäft ist, wenn man an Candidaten, besonders wenn sie zum zweiten, dritten, vierten ꝛc. Male geprüft werden, herumprobiren muß, weiß Jedermann. An und für sich giebt es kein schwereres Amt als das eines nach beiden Seiten hin gewissenhaften, gewandten Examinators.

Darum honorirt man die zu Prüfungen herangezogenen Universitätsprofessoren anständigst, manche beziehen davon jährlich Hunderte oder Tausende. Auch werden die Gymnasiallehrer, welche an Schulamtskandidaten-Prüfungen Antheil nehmen, dafür bezahlt. Nur die Seminarlehrer erhalten dafür nicht einen Groschen. Sie gehören zu einem eximirten, excludirten Geschlecht. Als ich noch im Amte activ war, gab ich mir Mühe, die vorgesetzte Behörde davon zu überzeugen, daß es dem Rechte, der Billigkeit und dem allgemeinen Herkommen angemessen sei, den Seminarlehrern eine Entschädigung zu bewilligen. Vergebens. „Es sei kein Fonds dafür da." Die Seminarlehrer müssen nach wie vor gratis arbeiten. Würde man einem einzigen Gymnasiallehrer Solches ein einziges Mal zumuthen? Und was für ein Geschrei würde ein Universitätsprofessor erheben, dessen Zeit und Kraft man jährlich nicht ein-, sondern mehrere Male gratis, oder, wie man zu sagen pflegt, „um Gottes willen" in Anspruch nehmen wollte! Nur bei den Seminar- oder überhaupt Elementarlehrern werden solche Eximirungen nicht für auffallend gehalten, nicht als gegen die Regel verstoßend. Vielmehr sind sie hier der Regel gemäß. In der That, ein apartes Geschlecht in absonderlicher Situation: „Pferdearbeit und — Zeisigfutter." Ja, wie vorliegend gezeigt, für manche Arbeit gar kein Futter! —

2) „Dem genialen Geschlecht wird es im Traume beschert." (Schiller.)

Verbildungsanstalten nannte ich oben die Universitäten, wenn sie als Anstalten zur Bildung für Schulmänner betrachtet werden sollen. Diese Ansicht stützt sich auf praktische Erfahrungen und theoretische Gründe. Die Erfahrungen, die ich darüber gemacht habe, sind diese: Mit ganz wenigen Ausnahmen (ich weiß fast keine einzige sichere und unträg-

liche) haben alle die mir wohl bekannten jungen Männer, welche, mit vorzüglichem Lehrtalent und praktischem Tact ausgerüstet, aus Schullehrer-Seminarien austraten, ihre weitere Ausbildung aber nachher noch durch Universitätsvorträge suchten und sich akademischen Studien ergaben, sowohl an ihrer Befähigung wie an Lust und Neigung zu entwickelndem, geistbildendem Elementarunterricht Abbruch erlitten, nicht selten förmlichen Schiffbruch erfahren und Bankerott gemacht. Eine Vermehrung der Lust und Befähigung habe ich in keinem einzigen Falle, das Gegentheil aber in den unverkennbarsten Erscheinungen und Zügen wahrgenommen, Anfangs mit Verwunderung, niemals ohne Schmerz beobachtet.

Was ich eben niedergeschrieben habe, klingt wie grobe Verleumdung, sowohl der betreffenden jungen Männer wie der Universitäten. Man kann es dafür erklären und ausgeben, ich muß mir das gefallen lassen, ja ich bin darauf gefaßt, ich erwarte nach den auch darüber gemachten Erfahrungen nichts Anderes; aber das kann mich nicht abhalten, auszusprechen, was ich, Anfangs gegen alle Erwartung und stets gegen Wunsch, zu sehen bekommen. Die jungen Männer verloren durch den Besuch und die Theilnahme an Universitätsvorlesungen, wenn jener nicht ein bloß der Neugierde wegen abgestatteter und schnell vorübergehender war, die Neigung zum Elementarunterricht. Sie suchten sich demselben zu entziehen, oder wo dieses nicht der Fall war, hatte wenigstens ihre didactische Befähigung Abbruch erlitten.

Das sind ganz bestimmte Erfahrungen, die sich nicht auf einzelne Fälle beschränken.

Man kann die Wahrheit derselben zugeben, ohne deßwegen zuzugeben, daß daraus die Unzweckmäßigkeit der Universitäten als Vorbereitungsanstalten für das (höhere) Schulamt folge. Ich muß mich deßhalb näher darüber erklären.

Man kann sagen: jene jungen Männer hatten, als in ihnen der Wunsch entstand, zu ihrer Ausbildung Universitätsvorlesungen zu besuchen, die Lust zum eigentlichen Elementarunterricht schon verloren; mit der Neigung mindert sich aber auch die Befähigung dazu.

Ich habe mir darauf die jungen Männer angesehen; aber ich kann nicht sagen, daß es sich also verhielt. Weder die Liebe zum Lehramt, noch die Neigung zum Elementar-

unterricht war geschwunden; vielmehr trieb sie die Begierde nach weiterer Ausbildung und größerer Befähigung für den Lebensberuf zu jenen Schritten. Aber die Wirkung entsprach nicht ihren ursprünglichen Wünschen. Ihr Wissen mehrte sich, nicht Lust und Befähigung zum Elementarunterricht.

Aber selbst wenn man dieses wieder zugiebt, so kann man sagen: Zugegeben, daß Solches in Bezug auf Elementarunterricht statt gefunden, so folgt es doch noch mit Nichten für den höhern Unterricht.

Dagegen muß ich nun sagen, daß ich sämmtlichen Schulunterricht, wenn er den Lernenden angemessen sein soll, für Elementarunterricht erkläre, solchen für alle Klassen in allen Gegenständen verlange, in höheren Bürgerschulen wie in Gymnasien, für Latein und Griechisch, wie für Naturwissenschaften und Mathematik, Geschichte, Geographie und Philosophie. In allen Gegenständen lernen die Schüler die Elemente, die Anfänge, die Grundlagen zusammengehörigen Wissens — wollte Gott, sie lernten nur immer gründlich die Elemente! Solches steht nur da zu erwarten, wo die sogenannte wissenschaftliche Methode gänzlich beseitigt, dagegen durchgängig die Elementarmethode angewandt wird. Dieselbe besteht, um es hier in den kürzesten Worten anzudeuten, in dem Ausgang von der Anschauung der Elemente, in der Entwickelung (nämlich in der in den Schülern veranlaßten, also selbstthätigen Entwickelung) der Begriffe, Gesetze und Regeln aus den Anschauungen, in der festen unverlierbaren (mündlichen) Einprägung und vielseitigsten Anwendung der gewonnenen Erkenntniß (des Erlernten überhaupt), in der steten Befolgung der geistig anregenden, entwickelnden, katechetisch-sokratisch-heuristisch-genetisch-dialogischen Unterrichtsform. Diese Merkmale involviren den Begriff der Elementarmethode, an der ein jesuitischer, Ausflüchte suchender Gegner, wenn er die hier gebrauchte Kürze im Ausdruck mißbrauchen und sich der weiteren Entwickelung der gegebenen Andeutungen in absichtlich simulirter Ignoranz entschlagen will, wohl mäkeln und sie bekritteln, nimmermehr aber bei redlichem Wahrheitssinn sie zu verleugnen oder umzustoßen vermögend sein wird. Demnach fallen obige Einwürfe gegen meine Erfahrungen und die daraus gezogenen Schlüsse weg, indem fest stehen bleibt: jene jungen Männer verloren die Neigung und die Befähigung zu diesem, näher charakterisirten, allgemein für alle Schulen

gültigen und für sie zu fordernden Elementar-, d. h. entwickelnden und darum geistbildenden Unterricht.

Es versteht sich von selbst, daß man bei solchen Erfahrungen, die einen gegen Erwarten und jeden Wunsch überkommen, nicht stehen bleibt, man sucht sie zu begreifen, d. h. man denkt über die Ursachen ihrer Entstehung nach. Und so will ich denn auch den Lesern noch in aller Kürze sagen, wie ich die Sache begreife.

Ich halte die allgemein übliche ausschließliche Weise des Vortrages auf den Universitäten, wobei dem Studenten nichts übrig bleibt, als zuzuhören und nachzuschreiben, für ein veraltetes Erbtheil vergangener Jahrhunderte, weder dem gegenwärtigen Standpunkt der Wissenschaften, noch dem Bedürfniß der Lernenden, noch den Anforderungen fortgeschrittener Methoden u. s. w. für angemessen. Aber ich sehe von dieser Allgemeinheit der Betrachtung hier ab und beschränke mich auf die Wirkung der Universitätsvorträge auf den künftigen Schullehrer.

Der akademische Vortrag geht (der Regel gemäß in dem Vortrage der Wissenschaften, die hier in Betracht kommen) von den allgemeinsten Gedanken, von abstrahirten Regeln und Gesetzen, von obersten Principien aus, d. h. von dem Letzten, was bei psychologisch-natürlicher Entwicklung der Individuen und in der Entdeckung des Wahren an den äußersten Enden gefunden wird. Dieses Letzte im Denken ist das Erste im Vortrage. Und so weiter!

Der Professor trägt vor, er docirt, er giebt, im besten, aber leider seltensten Falle, in psychologischer, genetischer Entwicklung, frei oder an sein Heft gebunden, dictando oder nicht u. s. w., genug er trägt vor.

Mehr brauche ich hier nicht zu sagen.

Der Zuhörer, der Student, der künftige Schulmann gewöhnt sich an diese Weisen, an die Ableitung des Wissens aus obersten Principien vom Allgemeinsten aus und an den selbstständigen Vortrag derselben, er erfährt, erlebt Beides an sich, er hat dasselbe auch bereits früher an sich erlebt, er ist daran gewöhnt, wird in dieser Gewöhnung befestigt, sie wird ihm durch jahrelange Uebung zur andern Natur — er macht diese Weise nach, eine andere kennt er nicht, und wenn er sie, etwa von einem Buche dazu angeregt, versuchen wollte — er findet sie, was sie ist, sehr unbequem. Kurz, er fängt seinen Unterricht so an, wie er unterrichtet worden.

Oder darf man sich der Hoffnung hingeben, daß er aus der ihm zur andern Natur gewordenen Gewohnheit heraustreten, sein Verhalten nach den Bedürfnissen und dem Standpunkte der ihm übergebenen Jugend, nach psychologischen Entwickelungsgesetzen, die er nicht kennt, nach Methoden, die ihm fremd geblieben, die man nicht vom Hörensagen kennen lernen, die man praktisch üben sehen, dann durch die Praxis selbst erlernen muß, nur so erlernen kann und wird u. s. w., darf man von der Mehrzahl der Menschen hoffen, daß sie in ganz andrer, diametral von dem bisher Geübten abweichender Art verfahren werden?

Wer sich dieser Hoffnung überläßt, dem sage ich: Gehe hin und siehe nach!

Diese kurze Betrachtung deutet mir die Ursachen an, aus welchen jene Erfahrungen als nothwendige Ergebnisse fließen.

Der akademische Professor beginnt mit den höchsten und letzten Ergebnissen des Denkens — der (Schul-) Lehrer hat es im Anfange mit einzelnen, concreten, anschaulichen Dingen zu thun.

Des Professors Gesichtspunkt ist das objective Wissen, die Wissenschaft, das System — des (wahren) Lehrers Augenmerk ist die Entwicklung des Subjects, das Wissen ist ihm nicht Selbstzweck, sondern Mittel der Entwicklung.

Dem Professor ist es gleichgültig, was der einzelne Zuhörer mit davon nimmt, ob derselbe während seines Vortrages nachdenkt, meditirt, schreibt, oder ob er phantasirt, träumt, schläft u. s. w. — der Lehrer in der Schule hat eine Schaar vor sich, deren Lernlust zu entzünden, deren schwache Arbeitskraft zu stärken, deren Keiner zurückzulassen ist u. s. w.

Der Professor spricht allein, wo möglich geläufig, frei, gut, die Studenten hören zu oder auch nicht zu u. s. w. — der Lehrer soll die Schüler zum Denken und Sprechen anleiten, er soll ihre Aufmerksamkeit wecken, er soll sie bewegen, das Selbstgedachte geläufig und richtig mündlich zu produciren, er soll nicht vorsprechen, er soll reizen, anregen, bewirken, daß sich, die vor ihm sitzen, entwickeln u. s. w.*)

---

*) Ich zweifle nicht, man wird obigen Momenten geistbildenden Unterrichts von bekannter Seite her abermals den Vorwurf des Formalismus — der formalistischen Einseitigkeit und rationalistischen Versteigen-

Male sich, wer Lust dazu hat, die Sache weiter aus! Es sind lauter Gegensätze! Es giebt keine größeren Gegensätze als der akademische Vortrag, wie er gäng und gäbe ist, und der wahre Schulunterricht, wie er sein soll.

Hat man sich nun etwa zu wundern, daß junge Männer, welche sich auf der Universität zu dem praktischen Schulfach vorbereiten wollen, daselbst diese Vorbereitung nicht finden; noch darüber zu wundern, daß junge Männer, welchen Lust und Befähigung zu geistbildendem Unterricht bereits angeeignet war, dadurch daß sie sich dem akademischen Vortrage ergeben und darin eine Befriedigung finden, ihre Lust an psychologischer, subjectiver Entwickelung und ihre Befähigung zu entwickelndem Elementar- d. h. Schulunterricht verlieren?

Nichts ist natürlicher als das, es kann nicht anders sein. Wer es anders haben will, dem geht es wie Jenem, dem der Zopf hinten hing und es, ohne Vernichtung des Zopfes, anders haben wollte. Er drehe sich herum wie ein Kreisel, „der Zopf der hängt ihm hinten." —

Die Leser werden, hoffe ich, die Mäßigung, der ich mich in der vorhergehenden Darstellung befleißigt habe, nach Gebühr anerkennen. Ich habe weder von dem historischen Ursprunge, noch von dem Geiste, der bis dato unter den Studenten auf den Universitäten zu herrschen pflegt, noch von dem Aristocratismus unter den Professoren u. s. w. gesprochen, obgleich ich daraus Gründe hätte ableiten können für die Unterstützung meiner Ansicht, daß der künftige Schulmann auf den Universitäten die Bildung, die er braucht, nicht vorzugsweise oder ausschließlich erhalten kann und nicht darf. Der Schullehrer muß — conditio, sine qua non — muß

---

heit — machen. Sei's drum! Ich denke, nicht überall ist Alles zu sagen; bei bestimmtem Objecte beschränkt man sich auf das Zutreffende, stehe aber auch nicht an, offen zu bekennen, daß ich, nach wie vor, in der formalen Bildung den wesentlichsten Zweck alles Unterrichtes erkenne. Diesen Zweck haben selbst diejenigen Unterrichts-Disciplinen zu verfolgen, welche wesentlich aus gegebenem Material — objectiven Thatsachen — bestehen, wie z. B. die Weltgeschichte; wie viel mehr die übrigen, mehr rationalen Disciplinen! Auch der Geschichtsunterricht hat wesentlich den Zweck, an den objectiv geschickt aneinander gereihten Thatsachen das Urtheil des Lernenden zu bilden, ihn zum Selbstdenken über Menschen und Schicksale zu veranlassen. Wie viel mehr — ich wiederhole es — die andern Disciplinen, die es mit mehr zu thun haben, als mit gegebenen, unabänderlichen Thatsachen! Ich hoffe, mit jenem Urtheil einen Schlosser, mit diesem jeden wahren Pädagogen auf meiner Seite zu haben.

eine volksthümliche Gesinnung haben. Ohne sie dient er den großen Zwecken der Schule, ohne sie dient er den Schülern nicht. Dieser Sinn, diese Gewöhnung, diese Natur, dieser Charakter, diese Richtung muß unverlierbar sein eigen, muß Er selbst (alter ego) sein, er erhält sie aber auf den Universitäten nicht. Dieselben haben ihre Entstehung nicht den gefühlten Bedürfnissen des Volkes, sondern der Gnade und Munificenz der Fürsten, welche die höhere Bildung befördert und Beamte gebildet wissen wollten, zu danken; unter den Herren Professoren herrscht, diesem unvolksthümlichen Ursprunge, und da herrschende Regierungsbeamte auf ihnen gebildet werden, diesem Zwecke gemäß in der Regel das gerade Gegentheil volksthümlicher Gesinnung und Richtung, herrscht Vornehmigkeit, Abschließung von den Interessen des Volks, Aristocratismus und was damit zusammenhängt; unter den Herren Studenten herrscht auch mit Nichten in der Regel diejenige Humanität und Sitte und diejenige Pietät gegen die Lehrer, welche der künftige Schulmann durch das, was er ist, unter seinen Schülern von selbst, unabsichtlich zu verbreiten hat u. s. w.; kurz Schulmänner ausschließlich auf den Universitäten, wie sie waren und wie sie sind, ausbilden lassen, heißt die Resultate herbeiführen, die allerorts dem Auge des Kenners vorliegen. Die Universitäten bilden keine praktischen Schullehrer; und die, welche sich dem Schulfache widmen, ohne praktische Anleitung dazu empfangen zu haben, werden in der Regel auch nachher keine Lehrer. Die originellen „Pfadfinder" sind selten, unter zwei oder drei Dutzenden kaum einer. Wer das Alles bedenkt, bedenkt, weil die Folgen nicht ausbleiben können, bedenkt, weil er die ernsten Folgen in den höheren Schulen vor Augen sieht, bedenkt, weil er die Jugend und den Staat liebt u. s. w., wird sich der gemischtesten Gefühle nicht erwehren können, indem er den Kopf schütteln muß sowohl bei der Behauptung der hohen Weisheit der Zeitgenossen, als bei den großen Fortschritten der Pädagogik und Methodik, als bei der uns zugeschriebenen erhabenen Staats-Intelligenz u. s. w.*) Doch

*) In Leipzig hat Dr. Ziller den Plan entworfen, durch Privatbeiträge ein Seminar zur Bildung von Lehrern an höheren Schulen zu errichten. Im K. Sachsen scheint es (auch) an richtigen Ansichten, zugleich, wie anderwärts, nicht an „Ueberfluß an Mangel des Besten" zu fehlen. Jenem Unternehmen ist darum aus mehrfachen Gründen der beste Fortgang zu wünschen — bessere Resultate, als die redlichen Be-

genug; ich überlasse den Leser seinem Nachdenken, es ist ein endlos Capitel. Aus Deutschland wird nichts, so lange man seine Professoren nicht „abschafft", sagte einst Börne. Das war zu stark; aber das Wahre lag in diesem Ausspruch, daß die Aristocratie der Bildung, die sich innerlich wie äußerlich vom Volke trennt, eine verkehrte Bildung sei, und für die Bildung der Lehrer an den höheren Anstalten gilt nach unserer Ueberzeugung die Behauptung: so lange man diese Bildung den Universitäts-Professoren überläßt, so lange wird sie den mäßigsten Ansprüchen nicht genügen. —

A. D.

---

mühungen der Brozka, Mager u. s. w. bis auf Stoy (Encyclopädie der Pädagogik, Leipzig 1861, S. 70) und K. Schmidt (Geschichte der Pädagogik, Cöthen 1861, III.) producirt haben. —

IV.

Pädagogisches Jahrbuch für 1862.

Dieses Buch ist als 12. Jahrgang Anfangs November 1861 in der Hermann'schen Buchhandlung in Frankfurt a. M., bei Moritz Diesterweg, 18 Bogen stark à 20 Sgr. erschienen, mit dem Denkspruch: „Wahrheit und Gerechtigkeit“ (eine wesentliche Forderung des Buches vorausdeutend). Sein Inhalt ist dieser:

1. Dr. Heß, von Dr. Stern; 2. über Aufklärung, von Dr. Dreßler; 3. Kriterien der Rechtgläubigkeit, von Dr. Schulze; 4. über Charakterbildung von Dr. Lange; 5. abermals die Schul-Regulative, von A. D.; 6. die Confessionsschule, von A. D.; 7. Lehrer Halm, oder Orthodoxie und Pädagogik, aus den Erlebnissen eines Lehrers, von Prof. Hegener in Berviers.*) —

Ich theile für diejenigen Leser der Rhein. Bl., welche das „Jahrbuch“ nicht lesen, nachfolgend das einleitende Vorwort mit.

„Es ist, wie bekannt, herkömmliche Sitte, in dem „Vorworte“ zu einem Buche dem Leser zu sagen, was der Verfasser mit dem Buche will. Das braucht in Betreff des „Pädagogischen Jahrbuches“ nicht mehr gesagt zu werden. Der Inhalt der bisher erschienenen Theile desselben sagt das dem Leser. —

Etwas Anderes in diesem „Vorworte“ kurz zu sagen, dürfte nicht unzeitgemäß sein. Ich meine, Etwas von dem, wovor sich der Lehrer dieser Zeit besonders zu hüten und was er zu allen Zeiten festzuhalten hat. Ich sage: Etwas von Dem; Alles zu sagen wäre zu weitläuftig, das Triviale wäre nicht einmal zu vermeiden. Dem Lehrer z. B. noch zu sagen, daß er sein Amt mit treuem Eifer zu verwalten habe, ich denke: das und alles Aehnliche kann man dem Leser und dem Schreiber erlassen.

1) Erforsche dein Inneres, ob Du es zu dem Grade von Gerechtigkeit und Humanität gebracht hast, daß Du in Betreff der religiösen Vorstellungen gegen Jedermann die vollkommenste

---

*) Nicht Nerviers, auch nicht Randu (S. 186), sondern Rendu.

Gerechtigkeit übst, d. h., daß Du Jedem das Recht einräumst, über die unsichtbaren Dinge nach seiner Ueberzeugung zu denken. Findest Du bei dieser Erforschung noch ein Atom von Intoleranz in Dir — vernichte es! — Gewisse Leute werden dazu sagen, diese Mahnung verrathe Gleichgültigkeit gegen die „absolute“ oder die „allein seligmachende“ Wahrheit oder Kirche*) — laß sie reden! —

2) Unterscheide wohl „Ideen“ von „Dogmen“! Gott, Tugend, Unsterblichkeit, Humanität u. s. w. sind Vorstellungen, die sich auf gewisser Kulturstufe in jedem Volke entwickeln — es sind Ideen, die in einem dafür entzündbaren Gemüthe zu Idealen werden. „Dogmen“ (im strengen, hier angenommenen Sinne) sind angeblich geoffenbarte Lehrsätze über alles menschliche Verstehen und Begreifen hinaus.

Die Auffassung des Unterschiedes zwischen Ideen und Dogmen ist darum für den Lehrer so wichtig, weil er damit zu der aller Orten durch die Erfahrung bestätigten Ueberzeugung gelangt, daß sich mit den Dogmen, weil keine Anknüpfungspunkte (keine Anschauungen) in der Seele für sie vorhanden sind und weil der Mensch die Antriebe zum Handeln nicht zunächst von dogmatischen Vorstellungen, sondern von empfundenen Werthbestimmungen der Dinge empfängt, für Erleuchtung des Kopfes und für Besserung des Herzens der Kinder schlechterdings nichts erwirken läßt; daß ihr Vortrag, ihre Besprechung, und sei dieselbe noch so salbungsvoll, in der Schule pures, leeres Wortwerk ist und bleibt; daß sich dagegen mit den „Ideen“, wer es versteht, viel ausrichten läßt, dann nämlich, wenn wir ihr Aufkeimen in dem Gemüthe des Kindes zu erwecken verstehen. Dieses „Erwecken“ hat mit „Vorsagen“ oder „Lernen“ nicht das Geringste gemein. —

Gewisse Leute werden dazu sagen: Seht ihr's, er will das Positive der Religion aus der Schule verbannen! Denke darüber nach, ob solche Redner recht haben; laß Dich durch solche, in der That trivial gewordene Mahnung oder Drohung nicht schrecken! Halte Dich an die Antwort auf die Frage: Was wirkt auf meine Schüler und Schülerinnen nachhaltig ein, was läßt sie kalt und todt, was nehmen sie in das praktische Leben mit? Freilich gehört

*) Nathan, Nathan! Gehört der nicht zu dem „Edelsten und Besten“, was der protestantisch-deutsch-humane Genius geschaffen hat? Fehlt dem deutschen Manne nicht Etwas, nicht etwas Wesentliches, der ihn nicht kennt, ihn nicht liebt und lebt? —

zur Auffindung dieser Wahrheit ein vorurtheilsfreier, durch übervernünftige Dogmen nicht beirrter Blick — wohl dem, der ihn hat! Er lehrt: mit Dogmen richtet man bei gesunden Kindern nicht das Geringste aus; sie in die Unterweisung der Kinder zu verpflanzen, ist nicht blos unnütz, sondern schädlich, sehr schädlich; sie erzeugen die traurige Gewohnheit, todtes Wortwerk nachzusprechen, erzeugen Scheinbildung. —

3) Laß Dich von ernstem Studium, besonders deiner Lehrfächer, nicht abbringen!

Manche mögen diese Mahnung für eine sehr triviale halten; sie ist es da, wo keine Antriebe zum gegentheiligen Verhalten auf die Lehrer wirken — aber heutiges Tages!

Ist es unerhört, daß man meint, für künftige Lehrer genug gethan zu haben, wenn man sie für den unmittelbaren, nächsten Brauch im Leben zugestutzt und abgerichtet hat? Wo dieses Ziel der Thätigkeit an den künftigen Lehrern vorgeschrieben ist und verfolgt wird, wo demnach Alles nach der direkten Anwendung im Leben bemessen wird, da muß man durch jene Mahnung den Lehrern das Gewissen schärfen.

Ich sage ihnen: ohne wissenschaftlichen Trieb verfällt der Elementarlehrer dieser Zeit ganz nothwendig den pädagogischen Dämonen: dem Mechanismus, dem Schlendrianismus, der Trivialität. Er verholzt, er versteinert, er verbauert.*)

In alten Zeiten da war es anders; da verlangte man von dem Lehrer nur äußerliche, mechanische Dinge; dafür konnte der Glaube, daß er „im Weinberge des Herrn“ arbeite und „dereinst jenseits dafür belohnt werden würde“, den Lehrer in der Treue erhalten; aber heutiges Tages, wo dieser Glaube nicht Jedermanns Ding ist, und wo Jeder, der sich nicht in einer Höhle abschließt, von dem Lehrer Lebenskenntnisse und ein Wirken für die Bedürfnisse und Anforderungen des Tages fordert, und indem alle Welt in Kenntnissen und Einsichten fortschreitet, da reicht der Lehrer mit noch so großem Glauben und mit den in

*) „Es ist eine bekanute Erfahrung, daß Männer, welche ihr Wirkungskreis in die Sphäre des gemeinen Volkes verweist, stets in Gefahr sind, zu dessen Niveau herabzusinken, wenn nicht ein fortstrebendes Interesse für Kunst oder Wissenschaft sie über dem Gemeinen emporhält. Wenn selbst manchen (klassisch gebildeten) Landpastoren nachgesagt wird, daß sie „verbauern“, wie soll es der von klassischer Literatur und Wissenschaft fern gehaltene, also auch aus dem Kreise der Gebildeten geächtete Volkslehrer nur anfangen, daß er nicht verbauere?!“
Gieseler, gesetzliche Regelung der Volksschule rc., S. 15.

der Bildungsanstalt ihm andressirten Fertigkeiten nicht mehr aus; die Anstalt hat den wissenschaftlichen Trieb, der ihn nimmer ruhen läßt, in ihn zu pflanzen — und jedes Lehrfach ist glücklicher Weise von solchem Umfang und solcher Tiefe, daß Keiner an einem einzigen Fache jemals auslernt. Nach diesem Maßstabe bedenke man die Größe der Aufgabe für das Leben des Lehrers! Ohne wissenschaftlich fortwirkenden Trieb desselben verliert seine Thätigkeit den geistigen Hauch, ohne welchen alles Lehren nichts weiter ist, als Abrichtung und Dressur.

Es fehlt nicht an Leuten, welche solch Reden Ueberschwänglichkeit nennen. Laß auch sie stehen! —

4) Laß Dich nicht abbringen von dem Studium der Psychologie (dieser geistigen Naturwissenschaft, überhaupt der Anthropologie, dieser Leuchte der Pädagogik), nicht von der Erforschung der Grundsätze der allgemeinen Menschenbildung!

Wer das Wesen des Menschen, nach leiblicher und geistiger Seite, wer die Gesetze der natürlichen Entwickeluug nicht kennt, wie sollte der naturgemäß bilden, unterrichten und erziehen können?

Man hat den Lehrern gesagt, dazu reichten ein paar Sätze hin; aber wie heißen diese? Und reicht es hin, daß man sie nenne? Ist Einsicht darüber zu gewinnen, oberflächliches Wissen, Annehmen und Behalten hinreichend? Darüber kein Wort weiter.*)

Der preußische Lehrer soll preußische Kinder erziehen, sie vorzugsweise mit preußischer Geschichte bekannt machen, preußischen Patriotismus, vielleicht auch preußisches Christenthum, in ihnen anbauen — soll er darüber den Menschen vergessen?

Laß Dich nicht beirren durch die Behauptung, „Menschenbildung" sei eine Abstraktion, man müsse bei den konkreten Menschen (z. B. Preußen, Pommern ꝛc.) stehen bleiben, der „wahre

---

*) Hier im Unterhaus aber noch ein Wort: Vom Mineralogen verlangt man die Kenntniß der chemischen Prozesse in den Mischungen der Stoffe, von dem Botaniker die Kenntniß des Lebensprozesses in den Pflanzen, vom Arzt die Kenntniß der Prozesse in allen Organen des Leibes — aber wer verlangt vom Erzieher der Seele die Kenntniß der psychischen Prozesse, vom Lehrer die Kenntniß der Prozesse, die im lernenden Schüler vorgehen, der Lernprozesse? Ich zweifle nicht, daß sogar manchem Leser dieses Buches das eben gebrauchte Wort unbekannt ist. Lernprozesse! Was geht im Schüler vor beim Lernen — nicht bloß im Allgemeinen, sondern beim Lernen der einzelnen Fächer? Fragt man danach? — Und giebt es ein protestantisches, ein katholisches, ein deutsches, russisches, spanisches Lernen (in Arithmetik, Geometrie, Naturwissenschaft ꝛc.)? Existiren keine allgemeinen psychologischen Gesetze? —

Christ" sei auch der „wahre Mensch". Das Letztere leugne ich nicht; aber das leugne ich, daß die unendliche Mehrzahl, welche in ihrem Sinne (jede Partei exklusiv in ihrer Weise) „wahre Christen" zu bilden vermeint, „wahre Menschen" bildet. Die Grundsätze der allgemeinen Menschenbildung sind ihnen auch gänzlich unbekannt; sie wollen davon nichts wissen. Von dem Sonder-Patriotismus wissen sie dagegen sehr viel zu sagen. Verschmähen sie es ja nicht einmal, um des vermeintlichen Patriotismus willen die Geschichte des Regentenhauses des Landes zu verfälschen!

Laß dir den Blick auf Alles, was menschlich ist, nicht rauben! Wie jener hochgestellte katholische Geistliche sprach: „Christ ist mein Name, Katholik mein Beiname", so sprich und denke du: „Mensch ist mein Name, Deutscher mein Beiname". —

5) Von der allgemeinen Weltgeschichte brauchst Du nichts zu wissen, die vaterländische reicht für Dich und dein banausisches Treiben hin, jene kannst Du nicht einmal verstehen! Und was soll Dir gründliche Kenntniß der deutschen Grammatik? was Kunde der deutschen Literatur? Den „Wilhelm Tell" von einem gewissen Schiller, Hermann und Dorothea von einem dito Goethe, magst Du meinetwegen einmal ansehen; nicht aber Jenes „Götter Griechenlands", die sind über Deinen Horizont, die könnten Dich nur verführen, auch nicht Dieses Iphigenia und Tasso, die in dem Hirn eines Elementarlehrers nur Unheil anrichten, ihm Wackernagel'sche „Verstiegenheit" anbilden möchten!

Solche und ähnliche Reden haben die Lehrer in den letzten zehn Jahren bis zu dem gegenwärtigen (1861) vernehmen müssen, und von wem?

Laßt Euch nicht beirren, sage ich, laßt Euch zu solcher „Umkehr" nicht bestimmen!*) Die wohlmeinenden Herren irren; sie glauben an „Abschluß" der bisherigen Geschichte, an Abschluß der pädagogischen Entwickelung bis zum Jahre 1854, und vermeinen, den Beruf empfangen zu haben, diesen Abschluß fixiren zu müssen. Abschluß in diesem Jahrzehent, dem 19ten Jahrhundert! Kann ein kolossalerer Irrthum erdacht werden? Wo solche Hirngespinnste sich eingenistet haben, da darf man sich

*) Die Vertheidiger der Regulative hatten bisher Aussicht auf die Eroberung einer reichen Braut, während ihre Gegner sich darauf gefaßt machen mußten, eine Braut ohne Aussteuer zu erobern, womit sich natürlich nur diejenigen begnügen mochten, welche Wahrheit und Ueberzeugungstreue über Alles schätzten. —



über die extremsten Maßregeln nicht mehr wundern. Fahret hin!

6) Und was hältst Du von Didaktik und Methodik, nicht blos von speziellen Regeln über Dies und Das, sondern von allgemeinen, allgemein-menschlichen Gesetzen und Grundsätzen eines geistbildenden Unterrichts? Gehören die auch in das Kapitel von der Uebergeschnapptheit der Lehrer vor 1854?

Halte Dich, heißt es in diesem Kapitel, an eine „praktische Schulkunde", lerne deren Vorschriften, wo möglich, auswendig, wende sie, die ihren Ursprung in altbewährter, „christlicher" Erfahrung haben, treu an — dann bist Du vor allem Irrlichteliren, vor der verderblichen Experimentirerei gesichert, dann fährst Du wohl!

Was soll Dir — fährt man fort — das abstrakte und abstruse Wissen von den vermeintlichen allgemeinen Gesetzen des Unterrichts, die Unterscheidung von allgemeiner und besonderer Didaktik und Methodik — was willst Du anfangen mit den über Deiner Befähigung liegenden Künsten der Socratik und Katechetik, welchen sich unsere gläubigen Prediger ja längst entschlagen haben? — was soll Dir zur Beförderung des Elementarunterrichts an schlichte Bauerkinder die Lehre von Begriffen, Urtheilen und Schlüssen, von synthetischen und analytischen, hypothetischen und kategorischen Urtheilen, falschen und wahren Schlüssen — die Krittelingen, durch den Pestalozzianismus, wenn nicht erzeugten, doch verstärkten Unterschiede von formaler und materialer Bildung und ähnlichen disputablen Distinktionen: im Gesange von melodischen, rhythmischen und dynamischen Momenten — im Lesen von mechanischen, dynamischen und logischen Principien*) und wie alle die Künste heißen, welche den simplen Lehrer nur zu verwirren und zu verbilden im Stande sind, wozu, wozu?

Ueber diese Mahnungen überlasse ich dem Leser das Urtheil. Ich sage nur: ein Seminar, in welchem diese Dinge Lehrern und Schülern zu hoch hängen, ist — nichts werth. Nicht die Anstalt ist die beste, aus welcher die Zöglinge die meisten prak-

*) Die Zergliederung (Analyse) der zusammengesetzten Lernstoffe in ihre einzelnen, verschiedenen Elemente und Momente kann nicht zu weit getrieben werden — von dem Lehrer für sich, nach dem alten Wahrspruch: qui bene distinguit, bene docet. Das Unterstrichene deutet an, daß damit nicht gesagt sei, der Lehrer solle alle Distinctionen dem Schüler vorführen — die Diftelei ist zu vermeiden. Das Lehren ist eine Kunst. Analytisch zergliedern und synthetisch verbinden — wer lernt darin aus? —



tischen Fertigkeiten (ad hoc) mitbringen, sondern die, welche den Grund legt zu gründlicher Bildung und den Trieb einflößt zu lebenslänglichem Fortschreiten. —

7) Mit viel größerem Rechte, als der Katechismus hatte, über katholische Gebräuche ein verdammendes Wort zu sprechen, kann man heut zu Tage von dem eroberten Standpunkte der entwickelnd-erziehenden Menschenbildung aus behaupten, daß das durch die preußischen Schulregulative des Herrn v. Raumer in viele Schulen von Neuem eingedrungene und darin verstärkte*) wörtliche Auswendiglernen, nicht blos von Kernliedern nach alten Texten und unverständlichen, der Bildung und dem Bewußtsein der Zeit nicht mehr entsprechenden Katechismen, sondern auch von biblischen Geschichten, und der überhaupt durch jene Vorschriften beförderte Wortunterricht eine abrichtende, die Entwicklung der Intelligenz hemmende, die Liebe zu religiöser Belehrung und zur Religion selbst schwächende oder auch sogar vernichtende, folglich „vermaledeiete"**) Methode sei.

8) Was ich außer dem Bisherigen für diesmal den Lehrern noch zu sagen habe, will ich kurz zusammen fassen — es sind die unmaßgeblichen Rathschläge:

1) sich durch nichts in der Welt von eigenem, selbstständigem Denken abbringen zu lassen, darum sich so weit selbst zu vertrauen, daß auch sie die „Wahrheit" zu prüfen und zu erkennen vermögen und danach zu streben, sich über den passiven Autoritätsglauben zu erheben — bloßes Nachdenken und Nachglauben führt nicht zur Selbstständigkeit;***)

---

*) Ich behaupte nicht, daß es in Betreff vieler Schulen nicht immer so gewesen sei; es steht fest, daß die Regulative darin recht haben, sie verordneten (in dieser Beziehung) nichts Neues; aber was haben denn solche Schulen geleistet? Und wie steht es mit der nachhaltigen Wirkung solches Schulunterrichts aus? — Darüber kann man — zum Erschrecken! — Kenntniß erhalten, wenn man den Bericht eines Staatsbeamten über die im Regierungsbezirk Arnsberg gemachten Erfahrungen liest. (Zeitschrift des Central-Vereins in Preußen, 3. B. 3. H. 1861, S. 269 ff.)

**) Wem obiger Ausdruck zu stark ist, dem citire ich einen Ausspruch Schleiermacher's (Briefe, I. S. 239): „Die Grobheiten werden Sie auch wohl billigen, wenn es nothwendige Wahrheiten sind und wenn sich zeigen läßt, daß es nach richtigen Begriffen viel gröber wäre, wenn man sie anders sagte."

***) „Nicht durch den Besitz, sondern durch die Nachforschung der Wahrheit erweitern sich des Menschen Kräfte." (Lessing!) In diesem Streben besteht die innere Selbstentwickelung; bloßer Besitz des Gegebenen, auf Treu und Glauben Angenommenen ist pure

2) nach festen, erweisbaren Grundsätzen zu streben, sie im Leben zu bewähren und dadurch den „Charakter" in sich auszubilden;*)
3) sich unter allen Umständen die Ruhe des Gewissens und des Gemüths zu erhalten, darum sich nicht zu zerreißendem politischen Parteitreiben fortreißen zu lassen und die Schule zu keiner Tendenzschule zu machen;**)
4) sich an humanen, mit dem Berufe des Lehrers und Erziehers in Einklang stehenden Bestrebungen nach Kraft und Gelegenheit zu betheiligen;***)
5) für die Förderung eines geist- und gemüthbildenden Unterrichts Kopf und Herz einzusetzen, und für die Entwickelung der Lehrerverhältnisse mit Kraft einzustehen; endlich
6) durch Lehre und Beispiel dazu mitzuwirken, daß die Menschen, insonderheit die Genossen eines Vaterlandes, sich nicht von einander absondern und trennen, sondern einigen, folglich auch dieses Ziel in Betreff der Erziehung der

---

Aeußerlichkeit, die den Lehrer von Denjenigen ausschließt, durch welche die Menschheit sich fortflanzt. —

*) „So lange Du noch Deine inneren Zustände von äußeren Lagen und Umständen ableitest und also auch von diesen Hülfe erwartest, bist Du (mein Sohn) noch nicht auf dem rechten Punkt; denn so lange wünschest Du und willst nicht. Wollen verhält sich zu Wünschen wie „„Hoffnung läßt nicht zu Schanden werden"" zu „„Hoffen und Harren macht Manchen zum Narren."" (Schleiermacher's Briefe, II. S. 403.)

**) Für beide Ansichten citire ich die Aussprüche zweier bedeutenden Männer:

1) Schleiermacher in der Erziehungslehre S. 6:

„Wollte man die zu Erziehenden mit den Unvollkommenheiten der Gemeinschaften bekannt machen, so wäre dies ein Mißgriff, aus dem Naseweisheit entsteht."

2) Guizot in seinen Denkwürdigkeiten, III.:

„Das politische Leben ist stets sehr weit entfernt gewesen, mir zu genügen. Im höchsten Glücke habe ich mich am Wenigsten befriedigt gefühlt. Die öffentlichen Angelegenheiten sind groß und bemächtigen sich des Gedankens; aber sie erfüllen nicht das Herz. Dies will innigeres und süßeres Glück, als alle Triumphe dieser Thätigkeit geben können." Verständige Männer werden diese Aussprüche nicht mißverstehen und nicht mißbrauchen. —

***) Die oben ausgesprochene Meinung ist, specieller ausgedrückt, nicht die: sich den Horizont mit der Schulmeisterei zu ummauern, — oder ummauern zu lassen, aber doch die: in Mitten dieses Horizontes feste Position zu fassen und Alles, was außerhalb desselben wahrgenommen wird, auf ihn zu beziehen, außerdem nur mit besonnenster Ueberlegung Schritte aus ihm heraus zu thun. Denn nur in ihm liegen die Wurzeln ihrer Kraft. Wer in seinem Berufskreise für die Verwirkli-

Kinder einer Gemeinde und ihrer Schulen im Auge zu behalten. —

Schließlich muß ich dem Leser noch eine Art von Geheimniß verrathen, ein Geheimniß nicht für alle, aber doch nicht für wenige Lehrer. Ich will sie fragen: Wodurch wird der Erzieher, der Lehrer, zu einem geistig anregenden Menschen? Durch Erbschaft? Nein. Durch bloßes Wollen? Nein. Durch Kenntnisse? Nein. Durch Glauben? Nein. Alles Nein; wodurch denn? Durch nichts Anderes als durch Erkenntniß und nie endendes Streben eines Mannes, dem jede Periode seines Lebens eine höhere Schule und der von dem Triebe, Kinder zu erziehen und zu bilden, unwiderstehlich beseelt ist — ein Trieb, der, wenn er von glücklichem Erfolg begleitet ist, allein für die damit verbundenen Mühseligkeiten Ersatz bietet. — Zur Erkenntniß des Wesens der Dinge gehören auch Kenntnisse; aber sie machen es nicht, die Aufklärung über das innere Wesen der Dinge wirkt förderlicher. Unter „Streben" ist zu verstehen die innere Erhebung zum Idealen, das nicht mit den Sinnen wahrgenommen, sondern dem urlebendigen Geiste so eigenthümlich ist, daß er davon nicht lassen kann, es keinen Augenblick verleugnet und in jeder seiner Thätigkeiten, unwillkürlich und sogar meist unbewußt, ausprägt. Wer davon nichts hat, dem ist die Sache gar nicht verständlich zu machen. Aber was die „Aufklärung" wirkt, das, sollt' ich meinen, müsse Jeder fassen können. Wer von Ansichten, Ueberlegungen, Discussionen, Untersuchungen, Philosophie u. s. w. nichts weiß, wer (als praktischer Lehrer) alle Schriften, die nicht unmittelbar seinen handwerksmäßigen Betrieb fördern, bei Seite liegen läßt; kurz, wer über Welt und Menschen nicht nach Aufklärung begierig ist: der hat dieses Streben nicht, der hat das nicht, was man Spiritus, Geist nennt und was allein das Sein und Thun des Lehrers zu einem geisterregenden macht. Ein äußeres Merkmal, an dem man das Ein' und Andere erkennen kann, ist die Freude und innere Befriedigung, die man durch den Umgang mit geisterregenden Menschen und durch das Lesen und Genießen geistweckender Schriften empfindet. Wer dessen bar ist, hat das nicht, was hier gemeint ist; wer es hat, der hat es. Wie verhältnißmäßig klein die Zahl solcher Lehrer noch ist, kann man entnehmen aus der Zahl der Schriften, die sie lesen und — die sie nicht achten. Die Zahl der Abonnenten auf geist-

---

chung der Civilisation und Humanität wirkt, der hat seine Schuldigkeit gethan. —

weckende Schriften, die weniger als andere oder gar nicht die handwerksmäßigen Fertigkeiten erhöhen, bleibt in merkwürdiger Minderheit. Der Leser frage sich, wie es in dieser wichtigen Beziehung mit ihm steht! Der Geist ist es ja wirklich, der lebendig macht. — „Selig, selig ist Der, welchem Gott eine große Idee bescheert, für die allein er lebt und handelt, die er höher achtet als seine Freuden, die, immer jung und wachsend, ihm die abmattende Eintönigkeit des Lebens verbirgt." (Jean Paul in „Katzenberger's Badereise.")

Berlin, im Herbste 1861. **A. D.**

Nachbemerkungen.

Einige wenige Bemerkungen will ich für die Leser dieser Blätter hier anhängen, zunächst zu 8. Nro. 7, wo die Lehrer aufgefordert werden, „für die Entwicklung der Lehrerverhältnisse mit Kraft einzustehen."

1. Viele meinen nämlich, die Geldverhältnisse (die Erhöhung der Einnahmen) ständen dabei in erster Linie. Gewiß: das ist eine Sache von großer Bedeutung und sie darf nicht ohne Berücksichtigung bleiben; denn die gesicherte Stellung und vieles Andere hängt von genügendem Einkommen ab. Aber die erste Hauptsache ist das nicht, sondern diese ist: die richtige Stellung des Lehrers in der gesammten Organisation des Schulwesens von unten auf, in der Gemeinde, in dem Kreis, in der Provinz, im Staate — die gesetzlich geregelte, Jedem bewußte Stellung in dem organisch geordneten Schulkörper.

Diese Organisation ist keine isolirte Sache für sich, sondern sie hängt zusammen und zum Theil ab von der Gemeinde-, Kreis-, Provincial- und Staatsordnung, von dem Verhältniß der Religionsgesellschaften zu den politischen Gemeinden und zum ganzen Staate, von der Finanzordnung und folglich auch von der Militäreinrichtung, kurz von den großen Fragen und Aufgaben, mit deren Lösung die Staatsbehörden und Kammern beschäftigt sind. Mit deren Lösung hängt die von jedem denkenden Lehrer erwünschte Organisation des Schulwesens als Staatsinstitution zusammen, ist folglich keine Kleinigkeit und nicht mit der Schnelligkeit, mit der man eine Hand umwendet, zu lösen.

Aber so viel steht fest, und das wollt' ich hiermit andeuten: erst durch gesetzlich geregelte Organisation des Schulwesens in seiner Einheit als Staatsinstitution erhält der Lehrer die ihm gebührende richtige Stellung, damit das ihm gebührende Ansehen, die Aussicht auf geregelte, seinen persönlichen Leistungen entsprechende Beförderung und — das Einkommen, das ihm gebührt. —

2. So sieht es aus, in einem organisirten Staate steht Alles mit Allem in Beziehung und Verbindung, und das Alles müssen die Collegen (die Lehrer) überlegen. Wenn es so steht, wie eben gesagt, wird mancher denken, dann ist die Gestaltung dessen, was wir wünschen, eine sehr weit aussehende Sache, dann sieht es mit unsern Hoffnungen und Erwartungen schlimm aus, und — darin dürften diese nicht Unrecht haben. Diese Erkenntniß könnte die Thätigkeit Manches lahm legen; aber es hilft nichts, trotz dem muß man aussprechen, wie es steht. Unser Volk ist für die Einsicht in die Stellung, welche dem Stande der Volksjugend-Erzieher — nicht um ihrer Eitelkeit, sondern um ihrer Wirksamkeit willen — gebührt, nicht reif. Man braucht ja nur die Tagesblätter zu lesen und die Forderungen, die sie den Abgeordneten stellen. Die Halbheit hat die Majorität. Die Resultate beweisen es. Aber was der Lehrer unter solchen Umständen jedenfalls mit Erfolg erzielen kann, davon habe ich den Lesern des Jahrbuchs und dieser Blätter „Etwas" gesagt, etwas davon, wie sie sich selbst fortbilden, wie sie sich innerlich emancipiren können, woran sie zu hindern kein Mensch im Stande ist. Möge es mir nur Jeder glauben: die äußere Emancipation (d. h. nichts weiter als: die richtige Stellung) wird nicht erreicht ohne die innere. Und darum muß ich hier (unter uns) sagen: selbst der Lehrerstand im Ganzen ist für diese Stellung noch nicht so reif, wie es zu wünschen ist, er hat sich dafür reif zu machen, und dazu sollen die obigen Mahnungen und Rathschläge dienen.

Wer die Nothwendigkeit ihrer Beachtung, die Nothwendigkeit der Selbstentwicklung und inneren Befreiung der Lehrer einsieht, wie davon so vieles Andere abhängt, der gewinnt dadurch auch die Einsicht in die Richtung, welche den Lehrerbildungsanstalten seit 1854 vorgeschrieben ist. Ich sage hier nichts weiter darüber, frage nur: wird dadurch die innere Befreiung, d. h. wahre, fortschreitende Bildung, befördert und die äußere angebahnt? —

Unseres Volkes Ansichten sind dafür noch nicht genug

vorbereitet. Das ist ein Mangel, aber ein Vorwurf liegt darin nicht, das Volk ist so, wie man es macht. Aber die Lehrer trifft ein schwerer Vorwurf, wenn sie sich nicht von Vorurtheilen frei machen. An vielen ihrer Collegen haben sie bereits Vorbilder. Die Bildung ist das Mittel. Laßt mich einmal ein gemeines Beispiel gebrauchen! Bindet einen an einer Kette groß gezogenen Hund los, was thut er? Er läuft eine Weile umher, dann wieder in sein Hundehaus hinein, da ist ihm am wohlsten. Könnte man nun die Lehrer so weit fördern — d. h. sie sich selbst — daß sie das Ungenügende ihrer Stellung ganz klar einsehen, aber zugleich auch die Ursachen erkennen, die das herbeigeführt haben und die Umbildung hindern: dann ständen sie auf der Höhe, von der herab sie ihre äußere Stellung mit innerer Ruhe betrachten würden (ohne deßwegen lahm zu werden); denn das klare Erkennen beruhigt und — macht fest. Die Unklarheit beunruhigt und wühlt in dem Menschen. Auf solcher Höhe ernährte sich Rousseau mit Gelassenheit vom Notenabschreiben, Lessing verrichtete Secretärdienste, Mendelssohn war Commis und füllte das Copirbuch. Aber trotz all dieser trivialen Arbeiten und niedrigen Stellung waren und blieben sie Männer von Strebkraft und Tapferkeit.

3. Trotz allem dem verstummt von gegnerischer Seite der Vorwurf nicht, wir säeten den Samen der Unzufriedenheit unter die Lehrer.

Darin liegt eine Wahrheit, daran ist etwas Wahres, aber etwas Unvermeidliches.

Wir sind unzufrieden mit der Stellung der Lehrer, das ist wahr und wir sprechen das offen aus. Nach unsrer Ueberzeugung können wir damit nicht zufrieden sein; denn sie entspricht nicht mehr den Bedürfnissen. Und wir suchen Andere von der Richtigkeit unsrer Auffassung durch Gründe zu überzeugen. Und dieses dürfen wir nicht unterlassen, weil das Besserwerden ohne die Lehrer selbst, ohne ihre Einsicht und ohne ihre Mitwirkung nicht erfolgen kann. Wo aber der Entschluß zu einer Umgestaltung entstehen soll, da muß die Einsicht in die Mangelhaftigkeit des Bestehenden vorhergehen. Wer sein Haus für zweckmäßig und gut hält, wird an Abbruch oder Umbau nicht denken. Diesen Zusammenhang zwischen Einsicht und Entschluß vergessen unsre Gegner, oft thun sie auch nur so. Sie wollen, daß es so bleibe, wie es ist, setzen das zwar oft in Abrede, halten sich aber dann an die äußere Erscheinung, an den Vorwurf: man säe Unzufriedenheit. Möchten doch die

guten Leute uns sagen, wie man zu Umbildungen, Verbesserungen und Fortschritten gelangt, so lange man mit dem Bestehenden zufrieden ist. Dieses Geheimniß haben sie uns bisher noch nicht verrathen.

Etwas von dem, was ich in diesen paar Anmerkungen gesagt habe, ist im Stande, auf den Leser niederschlagend zu wirken. Es geht nicht so schnell, wie man wohl hoffte, es muß erst noch manches Andere geschehen. Das ist unleugbar, die Natur unsrer Verhältnisse und Zustände bringt es so mit sich. Unser Volk ist so, wie es ist, und der Lehrerstand auch. Ueber alle Beunruhigung hinaus erhebt die Einsicht, daß es so ist und warum es so ist, und diese Einsicht verhindert wohl die Uebereilung, lähmt aber den Muth nicht, sondern verstärkt ihn.

Alles Werthvolle will eben erarbeitet sein. Wem die Tauben gebraten in's Maul fliegen sollen, muß in das Schlaraffenland auswandern. — **A. D.**

V.

Ein Wort

an die Volksschullehrer (die Kollegen) in Preußen, Posen, Pommern, Schlesien, Brandenburg, Sachsen, Westphalen und Rhein-Preußen.*)

Es war im Frühjahre 1844, als ich in einer Nacht — ohne äußere Veranlassung — sehr lebhaft an Pestalozzi denken mußte. Es kam mir vor, als wenn für denselben etwas los sein werde.

Ich schlug daher einige Bücher über ihn auf und fand darin den nächsten 12. Januar (1845) als seinen hundertjährigen Geburtstag verzeichnet. (Dieses war ein Irrthum, dessen ich aber erst später inne wurde, sein Geburtsjahr war 1846.) Am nächsten Morgen schrieb ich einen Aufruf an die Lehrer zu allgemeiner Betheiligung an der bevorstehenden Jubelfeier des merkwürdigen Mannes. Ich wollte denselben am nächsten

---

*) Den vorliegenden kleinen Aufsatz schrieb ich für die Rhein. Bl. Ehe er in dieselben kam, was jetzt geschieht, ist er in No. 12 des sehr empfehlenswerthen „Schulblattes für die Provinz Preußen, von Lehrer Sack in Insternburg" (das, mit 1861 begonnen, einen guten Fortgang hat, von dem wöchentlich ein halber oder ganzer Bogen erscheint und welches von der Post vierteljährlich für 10 Sgr. geliefert wird, kurz ein Blatt, an dem man sich in andern Provinzen ein Muster nehmen kann) erschienen. H. Sack, ein für die Sache der Lehrer und der Schule begeisterter junger Mann, hatte mir gemeldet, daß er mit dem Gedanken umgehe, unter den Lehrern der Provinz Preußen einen Verein zur Unterstützung und Erziehung der Lehrer-Waisen, einen Pestalozzi-Verein, zu gründen. Dieser edle Vorsatz bewog mich, den vorliegenden kleinen Aufsatz aus dem Schreibpult hervorzulangen und ihm zum Abdruck in seinem Blatte zu überlassen. Jetzt erscheint er an dem Orte, für den er bestimmt war.

Bemerken will ich noch, daß es viele Lehrer nicht wissen und nicht einmal glauben, was für herrliche Folgen die Herausgabe eines solchen Blattes als Organ des Lehrerstandes hat. Es sollte keine preußische, keine größere deutsche Provinz eines solchen entbehren.

Man erkundige sich bei den Lehrern der Provinz Preußen, was Alles sie bereits ihrem „Schulblatt" verdanken! Ohne ein solches, von den Lehrern selbst geschriebenes Blatt sitzt der Lehrer auf seinem Dorfe wie Robinson auf seiner Insel, ohne einen „Freitag". —

Tage durch Berliner Zeitungen veröffentlichen lassen. Aber da überfiel mich eine Schwäche. Unmittelbar vorher war ich „wegen meines Verhaltens außerhalb der Anstalt" (wegen „Betheiligung an Diesem und Jenem") von mehreren Seiten monirt, oder, mit der von Jahn eingeführten treffenden Bezeichnung zu reden: gemaßregelt worden. Was werden sie — mußte ich denken — wieder sagen und thun, wenn ich mich so schnell und alsbald wieder um Dinge bekümmere, die mich, wie sie sagen, „nichts angehen"! Ich wurde „schwach", schob den Aufruf in den Schreibtisch, und glaubte, als ich im Sommer selbigen Jahres (zum ersten Male) die Schweiz bereisete und dort nicht die geringste Spur von lebendiger Erinnerung an Pestalozzi (ich wußte damals noch nicht, daß ich mich in dem Geburtsjahr geirrt hatte) vorfand, daß ich daran wohl gethan. Als ich aber zurückgekommen war, ließ es mir keine Ruhe, ich veröffentlichte den Mahnruf — wir feierten hier in Berlin den 12. Jauuar 1845 — es entstand der Gedanke einer Stiftung — man fing an, Beiträge zu sammeln u. s. w. — kurz, der Plan einer „deutschen Pestalozzi-Stiftung zur Erziehung verwaiseter Kinder, besonders Lehrerkinder", wurde berathen und definitiv festgestellt. Unsere Absicht war, eine deutsche Central-Anstalt zu stiften, mit dem Zwecke, durch sie in den einzelnen Provinzen ähnliche Töchteranstalten in's Leben zu rufen. Dieser ursprüngliche Plan war zu umfassend und groß, überstieg unsere Kräfte, war vielleicht auch unpraktisch, zeigte sich wenigstens für uns als unausführbar. Wir beschränkten uns daher auf unsere Anstalt, die (in Pankow, eine Meile von Berlin) seit 1850 25 Waisenknaben, meist (jetzt nur) Lehrersöhne inne hat und erzieht — in der „deutschen Pestalozzi-Stiftung". Diesen Namen haben wir beibehalten, er erinnert an den ursprünglichen Plan, zur Verwirklichung eines der Zwecke des großen Mannes. —

Inzwischen sind in verschiedenen Gegenden des Vaterlandes, wie in der Schweiz, ähnliche Anstalten mit derselben Bestimmung und unter demselben Namen entstanden, die Lehrer haben sich in „Pestalozzi-Vereinen" zusammengethan, welche den Zweck anstreben, für die Erziehung der von Kollegen hinterlassenen, der Unterstützung bedürftigen Kinder (Knaben und Mädchen) zu sorgen. Das ist doch wohl schön, sollte ich meinen. Unter allen Anstalten dieser Art sticht der „Pestalozzi-Verein in dem Königreich Sachsen" hervor, wo

überhaupt eine Rührigkeit und Verbundenheit der Lehrer stattfindet, die wahrhaft musterhaft genannt zu werden verdient.

Erst in diesem Jahre (1861) habe ich Gelegenheit gehabt, mich des oben angegebenen ursprünglichen (für unsere Kräfte zu großen) Gedankens zu erinnern. Der Lehrer Sack in Insterburg befragte mich um meine Meinung in Betreff des Planes eines von ihm beabsichtigten Schulblattes. Ich konnte denselben nur billigen (jede Provinz sollte ein für das Elementarschulwesen bestimmtes, versteht sich von den Lehrern selbst, nicht von Vorgesetzten redigirtes Schulblatt besitzen), fügte aber den Rath hinzu, sofort mit dem Plane der Stiftung eines „Pestalozzi-Vereins" vorzugehen — ein gemeinsames Interesse dieser Art fesselt und knüpft die Kollegen eng aneinander und aus dem Einen entsteht das Andere — indem ich auf den Sächsischen Pestalozzi-Verein als Vorbild hinwies und hinzufügte, daß Herr Lansky, der Redacteur der Sächsischen Schulzeitung in Dresden, sich ein Vergnügen daraus machen würde, die Statuten und die Erfolge ihrer Vereinsbestrebungen (die viel weiter gehen, als ich angedeutet habe) mitzutheilen. Herr Sack hat dies benutzt, wie ich aus der neuesten Nummer (№ 10) seines „Schulblattes für die Volksschullehrer der Provinz Preußen" zu meiner Freude ersehe, indem er in derselben zur Bildung eines Pestalozzi-Vereins die Kollegen der Provinz auffordert und den vorläufigen Entwurf eines Statuts vorlegt. Dieses ist die Veranlassung zu den Worten, die ich in diesem Augenblicke schreibe. Ich wollte nämlich die Lehrer in den oben genannten preußischen Provinzen fragen, ob sie es nicht auch für schön und zeitgemäß erachteten, in ihren Provinzen und durch die Kollegen in denselben für die verwaisten Kinder ihrer Kollegen solche Anstalten zu gründen. Es ist doch wohl ohne Beweis vorauszusetzen, daß sich in jeder deutschen Provinz, wahrscheinlich auf dem ganzen Erdenrund, Lehrer befinden, welche dem Schicksal verfallen, ihre Frauen und mit ihnen ihre — doch auch von ihnen heiß geliebten — Kinder in dieser oft so harten Welt in traurigen Verhältnissen zurückzulassen. Das darf man doch wohl als gewiß annehmen, auch wird es keine Beleidigung sein, zu sagen, daß die nächste Umgebung der Lehrer-Wittwen und Waisen nicht gerade immer zu freudigem, dankbarem Geben geneigt ist, auch weiß man, wie es mit den Wittwen- und Waisen-Kassen beschaffen ist, — und daß Volksschullehrer eben nicht häufig Gelegenheit

haben, Ersparnisse zu sammeln, das weiß man auch. Soll es nun dabei belassen werden, nach wie vor? Das wollen die Lehrer nicht, in allen Blättern ist das gedruckt zu lesen, und ich habe das in den letzten drei Jahren in Hunderten von geschriebenen, an das preußische Abgeordneten-Haus gerichteten Petitionen gelesen. Dieses „Hohe Haus“ hat den Lehrern aber bisher nicht geholfen, hat ihnen nicht helfen können — es fehlen die Mittel und es fehlt noch an Anderem — genug, es ist Zeit, daß die Lehrer begreifen, daß es sehr wohlgethan sein wird, wenn sie — sich selbst helfen. Bis jetzt haben ihrer tausend auf den Erlaß des versprochenen „Unterrichtsgesetzes“ mit Sehnsucht und in der Hoffnung geblickt, daß dasselbe aller Noth ein Ende machen werde. Ich will den Lehrern diese Hoffnung nicht rauben; aber ich darf gestehen, daß dieselbe noch so bald nicht erfüllt werden dürfte, und ich muß die feste Ueberzeugung aussprechen, daß auch dann ihre (eigne) Selbsthülfe nicht nur nicht überflüssig, sondern dringend nothwendig sein und bleiben wird. Darum säumet nicht; erwartet nicht von Andern, was Ihr selbst leisten könnt, und (verlaßt Euch darauf) was die Andern eben nicht für Euch in dem Grade leisten werden, daß Eure Thätigkeit dafür nun nicht weiter von Nöthen sei. Helfet Euch selbst, Ihr könnt es, wie Beispiele (sogar leuchtende) beweisen, wenn Ihr wollt. In verschiedenen Gegenden der Schweiz hat man gewollt, in Württemberg und Baden hat man gewollt, in Oldenburg hat man gewollt, jetzt will man in Ost- und Westpreußen, wo das Korn den Leuten auch nicht in den Mund wächst und wo die Volksschullehrer eben — Volksschullehrer sind (Waldeck hat nebst Andern jüngst über deren Verhältnisse in dem Abgeordneten-Hause ein offenes, leider verhallendes Wort gesprochen!). Allenthalben giebt es Lehrer (Kollegen), die, da sie, wie für fremde, so auch für die eigenen Kinder ein Herz haben, bei dem Gedanken an ihren Abschied von Frau und Kind sich von einem Gefühl durchbohrt fühlen, dem — die Kollegen vorbeugen sollten, da sie es können.

Wer daran zweifelt, der lasse sich die über die Stiftungen der Lehrer des Königreichs Sachsen vorhandenen Schriftstücke kommen, der oben genannte wackre Mann wird sie ihnen nicht vorenthalten, aus denselben werden sie das Wie der Ausführung erkennen. Ich habe nichts weiter hinzuzufügen, als das Schlußwort: Auf Kollegen, frisch an's

Werk! Das Jahr 1862 gehe nicht vorüber, ohne daß in jeder preußischen Provinz ein Anfang gemacht sei. In keiner wird es doch wohl an einem Manne fehlen, der sofort Hand an's Werk legt.*) Vergesset mit der leidigen Politik die kirchlichen Verschiedenheiten, den confessionellen Hader, worüber ja jeder gebildete Mensch längst hinaus ist, haltet Euch an den Menschen, den Kollegen! Gut Heil! Berlin, am 3. Juni 1861.

A. D.

*) z. B. nicht in Westphalen, nicht in der Rheinprovinz. Ich frage die dortigen Lehrer, welche alljährlich große Sängerfeste veranstalten, an welchen oft Tausende Theil nehmen, und unter ihnen begüterte und wohlgesinnte Personen, warum sie solche Gelegenheiten nicht benutzen, um für Zwecke, wie die obigen, zu wirken — warum sie nicht, sowohl in Städten, wie in begüterten Landgemeinden ihre Kunstfertigkeiten dazu anwenden, um Fonds zu sammeln u. s. w. —

Nachschrift. Ich frage jetzt (Ende 1861) auch die Herrn Dietlein und Krieg in Quedlinburg, welche vom nächsten Monat ab ein „Schulblatt" für die Provinz Sachsen herauszugeben beabsichtigen, das bei Huch in Quedlinburg erscheinen soll (jährlich à 2 thlr.). Gleich vorwärts mit einem Pestalozzi-Verein. Die idealen Bestrebungen stehen auf diesem Erdball am Sichersten auf reeller Basis.

A. D.

VI.

Beurtheilungen und Anzeigen.

1) Das Streben des ehemaligen königl. evangelischen Schullehrer-Seminars zu Breslau, gegenübergestellt dem Bilde der vor-regulativischen Seminare in der Schrift: „die Weiterentwickelung der preußischen Regulative von dem k. Geh. Ober-Regierungsrathe Herrn F. Stiehl". Von K. J. Löschke, ev. Pfarrer zu Zindel, Kr. Brieg, vorm. Religionslehrer am Seminar in Breslau. Daselbst 1861, Ziegler. (41 S. in 4.)

Die Kost, welche diese Schrift, deren ich schon im vorigen Heft (S. 259) kurz erwähnt habe, dem Lehrer vorsetzt, ist schmackhaft, gesund, wiederherstellend. Schmackhaft, weil sie richtige und wichtige pädagogische Grundsätze aufstellt und vertheidigt; gesund, indem sie die Lebens- und Strebekraft des Lesers frisch anhaucht und erhöht; wiederherstellend oder restaurirend, indem sie die niederschlagenden Wirkuugen der auf dem Titel genannten Schrift des Herru Stiehl neutralisirt und beseitigt. Ich habe über jene wie über diese in dem so eben erschienenen „Jahrbuch für 1862" ausführlich mein Votum abgegeben, habe, so wenig wie Andere, die Neigung, das, was ich geschrieben, noch einmal zu schreiben, muß daher auf das „Jahrbuch" verweisen, und kann mich hier damit begnügen, den Inhalt der Schrift und den Vorgang, der sie veranlaßt hat, kurz anzudeuten.

Der Hr. Unterrichtsminister forderte 1860 in Folge der im Abgeordneten-Hause über die Regulative gepflogenen Debatten die Schulräthe der Provinzial-Behörden zu Gutachten und Berichten über die Resultate und Wirkungen der regulativischen Verordnungen des Hrn. v. Raumer auf, und er ließ, nachdem diese Berichte eingegangen, eine „Denkschrift" ausarbeiten, welche unter obigem Titel von Hrn. Stiehl veröffentlicht wurde. In derselben befinden sich wörtliche Auszüge aus den eingelaufenen Berichten, besonders aus den von den Schulbehörden in Breslau und Potsdam abgestatteten. Die Verfasser derselben begnügen sich nicht mit Urtheilen über die Regulative, sondern sie ergehen sich (namentlich die Breslauer) des Breiteren über die Seminarbildung,

die Richtungen und Leistungen der Seminare, wie sie dieselben anschauen und auffassen, wie diese nach ihren Behauptungen bis zum Jahre der neuen Aera 1854 (resp. 1850) beschaffen gewesen sein sollen. Diese Darstellung, welche sich am Ausführlichsten über zwei Hauptfächer des Seminarunterrichts, Religion und deutsche Sprache, verbreitet, ist der Art, daß ein unbefangener Mann, der ihr Glauben schenkt, die Hände über dem Kopfe zusammenschlagen wird über die Verkehrtheiten, Tollheiten, Nichtswürdigkeiten, welche in den Seminaren vor dem genannten goldnen Jahre herrschend gewesen, mit welchen verglichen die Preiswürdigkeit und Trefflichkeit der nach den Regulativen arbeitenden Seminare glänzend hervorleuchtet. Die vor-regulativischen Seminare werden in den Staub getreten, und die Denkschrift behauptet, daß die Berichte aus den meisten Provinzen nicht besser lauten.

Diese amtlich abgestatteten Berichte, von Hrn. Stiehl gut geheißen und zusammengestellt, von dem Hrn. Minister legalisirt und auf dessen Befehl veröffentlicht, konnten auf die in den verdonnerten Seminaren gebildeten Lehrer keine andere Wirkung haben, als im höchsten Grade ihr Erstaunen hervorzurufen, oder auch diejenigen, welche gegen ihre ehemaligen Bildungsstätten ein heiteres Andenken und gegen treue Lehrer ein dankbares Herz sich bewahrt haben, im Innersten zu empören. Den letzteren Ausdruck habe ich im Abgeordneten-Hause über die „Denkschrift" gebraucht; er bezeichnete den Eindruck, den sie auf mich ausübte. Bei den Schlesischen Lehrern ist der Eindruck kein günstigerer gewesen; ihrer an 70 allein aus Breslau haben dem Pastor Löschke in einer Adresse ihren warmen Dank dafür dargebracht, daß er durch seine Schrift die Ehre des ehem. Breslauer Seminars und zwar in aktenmäßiger und so schlagender Weise gerettet hat, daß man nach dem Lesen seiner Vertheidigungsschrift nun erst recht die Hände über dem Kopfe zusammenschlägt und sich fragt, wie es nur hat möglich werden können: von Seiten der Berichterstatter, wie sie dazu kommen, so schwarz zu malen — von Seiten des Hrn. Stiehl, solche Darstellungen für richtig anzuerkennen — von Seiten des Hrn. Ministers, sie zu veröffentlichen. Jedermann wird fragen: Wahr, oder unwahr; und in dem einen wie in dem andern Falle: Warum, Wozu? Kann man sich von solchen Darstellungen, selbst wenn sie wahr wären, günstige Erfolge versprechen?

Wie mußten sie auf die Lehrer wirken? Konnten sie deren Zustimmung beanspruchen, konnte von ihnen Erhöhung der Amtsfreudigkeit und des Strebens nach dem Besseren ausgehen, mußte nicht ihre Wirkung eine schlechthin niederschlagende sein? Machte die beabsichtigte Verherrlichung der Regulative es nothwendig, sie auf schwarzem Hintergrunde zu präsentiren? Was für ein Licht wirft das auf die Verfasser und Vertheidiger der Regulative, da sie sich zu deren Illustrirung solcher Mittel zu bedienen für nöthig, recht und gut erachteten? — Ich enthalte mich hier — aus dem schon angegebenen Grunde — der Beantwortung dieser und aller andern, dabei sich Jedem aufdrängenden Fragen, deute hier nur mein Gefühl und meine Ansicht darüber durch die Worte: Unerhört, unerhört!! an, und füge bei, daß außer Hrn. Pastor Löschke, welcher das ehemalige, 1845 plötzlich aufgehobene Breslauer Seminar vertheidigt, Hr. Dr. A. Karow,*) pens. Oberlehrer, in Bezug auf das zweite ev. Seminar, das Bunzlauer, öffentlich Einspruch gegen die Versicherungen der Denkschrift, wenn auch weniger scharf und eindringlich als Hr. Löschke, erhoben hat. Ob die schon vor 1854 (resp. 1850) am Seminar in Bunzlau thätig gewesenen, noch daselbst arbeitenden Lehrer die Schmach auf sich sitzen lassen werden und ob nicht der jetzige Berliner Stadtschulrath Fürbringer, vordem Director des Seminars in Bunzlau, endlich den an ihn ergangenen Mahnungen, Zeugniß abzulegen, für seine eigne, wie für die gekränkte Ehre seiner ehemaligen Collegen und ihre gemeinsamen Schüler einzutreten, nachkommen wird, muß ich zu meinem Bedauern dahin gestellt sein lassen.

Mögen nun nach diesen kurzen, schmerzhaften Andeutungen die Leser dieser Blätter in Ueberlegung nehmen, ob sie von der gediegenen Schrift Löschke's und von der — — Denkschrift sich genauere Einsicht verschaffen wollen, oder nicht. Ich kann nur wiederholen: eine bis zum J. 1861 in der Schulgeschichte aller Länder ganz unerhörte — in der

---

*) Derselbe sagt in seiner „nothgedrungenen Abwehr" in Bezug auf den deutschen Unterricht: „Zu einer geistigen Hungerkur mochten wir sie (die Zöglinge) nicht nöthigen, dazu waren sie uns zu lieb und werth", und von dem gesammten Unterricht bemerkt er: „Derselbe (nach den Regulativ-Vorschriften ertheilt) scheint an geistweckender und wahrhaft bildender Kraft wesentlich verloren zu haben." —

Behandlungsweise der Schulverwaltung einzig dastehende Thatsache!

Quousque tandem? — A. D.

2) Preußens Geschichte in Wort und Bild. Von Ferdinand Schmidt. Illustrirt von Ludwig Burger. Berlin 1861, Franz Lobeck. (Erstes und zweites Heft, jedes 5 Bogen in 4. à $7\frac{1}{2}$ Sgr.)

Den Berliner Lehrer Ferdinand Schmidt kennen nicht blos die Lehrer, sondern auch die Kinder, kleine und große. Es ist der bekannte Jugendschriftsteller, der seit langer Zeit alljährlich seine Leser durch eine oder mehrere Schriften erfreut. Unter denselben befindet sich keine, die nicht empfohlen zu werden verdiente, deren Inhalt oder Darstellungsweise es verböte, sie der Jugend — der männlichen oder weiblichen — in die Hand zu geben. Unbedenklich können die Kinder aus ihrer großen Zahl (über 30) je nach Belieben auswählen. Die Knaben werden sich vorzugsweise an die historischen Stücke und an die Biographien einzelner großer Männer halten. Der Verfasser hat in deren Auswahl und Bearbeitung ein sehr anerkennenswerthes Geschick bewiesen, und namentlich die preußische Regentengeschichte verdankt ihm weite Verbreitung und die Anregung edelpatriotischen Sinnes.

Diese letztere Wahrnehmung war es, welche einige, in der preuß. Hauptstadt lebende, durch ihre Geschichtswerke berühmte Größen auf den Gedanken brachte, daß F. Schmidt der Mann sei, der das Zeug dazu habe, eine Geschichte des preußischen Staates, seiner Regenten und Berühmtheiten überhaupt zu schreiben, wie sie noch nicht vorhanden, wie sie aber für Volk und Jugend zu wünschen sei. Nur — wußte man — fehlte es dem Manne, trotz seines bekannten enormen Fleißes, an der zu deren Abfassung und dem ihr unerläßlich vorhergehenden Studium an Muße und Zeit. Diese Männer empfahlen ihn daher dem Prinz-Regenten, und dieser wies ihm auf 3 Jahre eine Unterstützungssumme auf seine Chatulle an. Das war das Eine. Das Andere war die Gewährung der freien Zeit. Die Stadtverordneten entbanden ihn daher, mit Belassung seines Gehaltes als städtischer Communallehrer, der Verpflichtung, Lehrstunden zu geben, auf 3 Jahre, in der Zuversicht, daß F. Schmidt binnen dieser Zeit den auf ihn gesetzten Hoffnungen und Erwartungen entsprechen werde.

Dieselben haben angefangen, verwirklicht zu werden, wovon die bereits vorliegenden zwei Lieferungen der „Geschichte Preußens in Wort und Bild, ein illustrirtes Hausbuch für Alle“ den Beweis liefern.

Das ganze Werk erscheint, elegant gedruckt, in groß Quart mit Doppel-Columnen, in 16 Lieferungen, jede Lieferung in 5 Bogen und mit einer Geschichtskarte von Preußen, alle 4 Wochen eine Lieferung à $7^1/_2$ Sgr. Als Gratisgabe soll die Schlußlieferung das große Originalbild von G. Bartsch: „vier Jahrhunderte preuß. Geschichte“ bringen.

Der Einblick in die beiden ersten Hefte bringt die Ueberzeugung, daß man von dem Verfasser, wenn auch viel, doch nicht zu viel erwartet hat. Die Darstellung übertrifft Alles, was er bis dahin geleistet, und die Hoffnuug, man werde endlich eine der Würde Preußens und den Bedürfnissen des Volkes und der Jugend entsprechende, auf gründlicher historischer Kenntniß ruhende, aus patriotischem Eifer entsprungene, aber zugleich mit strenger Wahrheit und Gerechtigkeit, ohne verwerfliche Lobhudelei abgefaßte Geschichte Preußens erhalten, wird Ferdinand Schmidt verwirklichen. Mögen sich die Lehrer davon überzeugen!

Absicht und Zweck, Inhalt und Geist des Werkes weiß ich den Lesern nicht besser vorzuführen, als dadurch, daß ich ihnen die das Werk einleitenden Worte vorlege. Vorher will ich noch bemerken, daß Se. Majestät der König die Dedication angenommen und das den beiden ersten Lieferungen angehängte Subscribenten-Verzeichniß die Namen von Personen aller Stände von Potentaten bis zu simpeln Bürgern herab enthält. Wir wünschen dem Verfasser, sowie dem illustrirenden Künstler und dem Verleger den Preis ihrer Mühen.

Einführung.

„Deines Volkes Geschichte willst Du kennen lernen? Nun, dann mußt Du bis in die graueste Vorzeit zurückkehren und mit Deinen Betrachtungen bei den Vorvätern beginnen. Dann müssen sie, die Söhne des Waldes, in ihrer ungebrochenen Naturkraft vor Deine Seele treten, dann mußt Du den naturgroßen Anfang des germanischen Lebens auf heimischem Boden mit unbefangenem Auge anschauen, das Riesenbild jener großen Zeit in Deine Seele aufnehmen. Nur, wenn Du das thust, Leser, nur dann wirst Du den Fortgang der Geschichte verstehen können. Der alte Germanengeist tönt

und lebt — ein Beweis seiner Mächtigkeit! — in vielen Klängen und Gebräuchen durch die Geschichte Deines Volkes, ja bis in die heutige Zeit hinein. Lerne ihn genau kennen, seine hellen und seine dunklen Seiten; erwärme Dich für jene, pflege sie, meide diese! — Unter der Einwirkung des Lichtes, das uns im Christenthum entgegen strahlt, kannst Du das Scheidungsgeschäft des Guten von dem Bösen, des Ewigen von dem Endlichen leicht vornehmen.

Die Schrift der Hünengräber, der verrosteten Schwerter mit ihren geheimnißvollen Zeichen, der Altäre, der Opfersteine — diese Schrift, die wir noch in unserm Lande finden, sie spricht, sie legt heut noch Zeugniß ab über das dahin geschwundene Leben der Altvordern. Die Sprache selbst, Deine Muttersprache, spricht mehr als den Gedanken der Gegenwart, sie spricht — Geschichte. Niedergestiegen ist die Wissenschaft in ihre Schachte und hat so viel edles Gold zu Tage gefördert, daß wir nun Gelegenheit haben, die Urgeschichte unsers Volkes in ihren wesentlichen Zügen kennen zu lernen, daß Dichter Jahrhunderte lang Werke der Kunst aus dem Stoffe werden formen können, den die Wissenschaft mit sorgsamer Hand in die Schatzkammern der Geschichte einsammelte.

„Das Land, da Du auf stehest, ist ein heiliges Land." Ja, es ist heilig, denn es birgt in seinem Schooß die Asche Deiner Väter. —

Das Stammland des preußischen Staates ist die Mark Brandenburg. Dieses Landesgebiet wird demnach zuerst unsere Aufmerksamkeit fesseln.

Wenn je ein Boden geschichtlich geweiht ist, so ist es der unserer Mark. Hier befand sich in grauer Vorzeit das Bundesheiligthum der Sueven, hier später das der Slaven, die in das von den Semnonen während der Völkerwanderung verlassene Gebiet eingerückt waren.

In den darauf Jahrhunderte lang andauernden Kämpfen zwischen den christlichen Deutschen und den heidnischen Slaven wurde, fast buchstäblich, jede Scholle des Landes mit Blut übergossen.

Wer denkt heut daran, wenn die Auen grünen und über goldnen Aehrenfeldern die Lerchen sich singend zum blauen Himmel erheben, daß er auf der Asche der Männer wandelt, die an Opferbereitwilligkeit, für das, was sie als Recht und Wahrheit erkannten, mit Leib und Gut einzustehen, von keinem Geschlechte der alten und der neuen Zeit übertroffen worden?

Hier war es, wo zuerst wieder deutsche Männer, noch vor dem Ablaufe des ersten Jahrtausend, festen Fuß faßten, einmal, um mit ihren Leibern einen Damm gegen das Eindringen des Slaventhums in Deutschland zu bilden, zum andern, um Christenthum und Deutschthum und damit höhere Gesittung dem Ost siegreich zuzutragen.

Von dieser östlichen Grenzwarte Deutschlands aus ward der kriegerische Missionszug der Deutschritter unternommen, die in dem damals heidnischen Preußen den Grund zu der echtdeutschen Gesinnung legten, die in neuerer Zeit, in den Freiheitskriegen, so viel zur Rettung des engeren und weiteren Vaterlandes beigetragen hat.

Und als dann mit dem Eintritte des 15. Jahrhunderts das Mittelalter dahin zu sterben begann, Brandenburg unter den Baiern und Luxemburgern so herunter gekommen war, „daß es Niemand hat haben mögen", und ein räuberischer Adel aufgewuchert war, der wegelagernd das letzte Mark des Landes aufsog, da ward einem hehren Fürstengeschlechte aus dem deutschen Süden, den Hohenzollern, die Mission, dieses „kränkste Glied des hinsiechenden deutschen Reichskörpers" vor dem gänzlichen Verfalle zu retten.

Was die Hohenzollern hier gethan — die Geschichte hat es mit ehernem Griffel aufgezeichnet. Die Gegner haben dafür gesorgt, daß es noch nicht in jeder Hütte des deutschen Reiches bekannt ist. Aber die Zeit rückt näher, in der das ganze deutsche Volk es erkennen wird, welches Fürstengeschlecht der wahrhafte Hüter seines Hortes schon in jener schweren Zeit war!

Die Kaiserkrone war indeß an das Haus Habsburg gekommen. Unter ihm ging das deutsche Reich mehr und mehr seinem Verfalle entgegen. Ein ganzes Dritttheil des deutschen Landes gehörte der Geistlichkeit, deren Haupt im Auslande lebte. Um sich im Besitze der weltlichen Macht zu erhalten, ja um diese noch zu befestigen und zu erweitern, wurden die Grundlehren des Christenthums dem Volke von der undeutsch gesinnten Partei der Römlinge theils vorenthalten, theils verfälscht. Man reichte ihm Steine statt des Brodes. Naturgemäß trat unter der äußeren Decke kirchlichen Lebens ein gräßlicher Verfall der Sitten ein. Die heidnischen Urväter, wenn sie aus ihren Gräbern hätten aufstehen und unter dem Geschlechte jener Zeit umherwandeln können, würden sich voll Abscheu von ihm abgewandt haben. Ein Bramanenthum,

wie Indien es hat, schien sich ausbilden zu wollen, um ewige Nacht über den herrlichsten Volksstamm der Erde zu bringen.

Aber noch war alles Leben nicht zur Erstarrung gebracht. Deutscher Geist, deutscher Muth schuf Rettung aus dieser Noth. Ein geistlicher Arminius stand auf gegen das heillose Römerthum — Luther erhob seine Stimme, und sein Wort ging wie rollender Donner für die Verführer nnd Verführten und wie ein Mahn- und Siegesruf für die Gebeugten und Verzagten, die im Stillen Leid trugen, durch die Welt. Die Bewegung, der dieser Gottesmann Worte gab, war eine religiöse und nationale zugleich. Statt um den verweltlichten, herrschsüchtigen Oberpriester in Rom schaarte sich das Volk, dem Luther die Bibel und mit ihr das erste und erhabenste deutsche Volksbuch darbot, um die Person Christi, von ihm Rettung hoffend aus seiner Herzensnoth; in Dingen dieser Welt aber begehrte es nicht ferner zu seinen Führern Unterstatthalter des angeblichen „Statthalters Christi auf Erden“, der nicht ein Reich Gottes, nein, ein Zerrbild des Reiches Gottes auf Erden gestiftet hatte.

Von nun an traten die Hauptstadt der Mark Brandenburg, Berlin, und die Hauptstadt der Habsburgischen Ländergebiete, Wien, als die beiden entgegengesetzten Pole in Deutschland auf. Das Haus Habsburg verrieth die nationale Sache und suchte in dem brudermörderischen dreißigjährigen Kriege die Stimme der Wahrheit durch Ströme Blutes zu ersticken. Wiederum ward durch diesen unheilvollen Kampf das Hauptbollwerk deutschen Lebens im Osten, Brandenburg, an den Rand des Verderbens gebracht. Als endlich der Krieg und in seinem Gefolge Seuchen und Hunger die Bevölkerung des deutschen Reiches, die vor dem Kriege etwa siebzehn Millionen Seelen zählte, bis auf vier Millionen Seelen (allein Bayern zählt heut eine größere Einwohnerzahl!) hingemordet hatte, sank der römisch-habsburgischen Partei vor Erschöpfung das blutige Schwert aus der Hand, und sie ließ es zum westphälischen Frieden kommen — freilich mit dem stillschweigenden Vorbehalt, den Kampf zu gelegener Zeit wieder aufzunehmen, um dann nicht eher zu ruhen, bis der Protestantismus in ganz Deutschland vernichtet sein würde, wie er es in den österreichischen Erbländern bereits war.

Die Gefahr für die gute Sache war somit immer noch groß. Oesterreich hatte eine bedeutende Hausmacht und konnte bald neue Heere aufbieten, dagegen war das protestantische

Deutschland getheilt. Es kam ganz darauf an, ob sich ein protestantisch-deutsches Fürstenhaus zum ebenbürtigen Gegner Oesterreichs emporschwingen würde. Brandenburg war fast zur Wüste geworden, und die habsburgisch-römische Partei erkannte in ihrer Verblendung nicht, wie sehr sie sich selbst anklagte, wenn sie, ein von einer andern Seite gefallenes Witzwort aufnehmend, die Mark „des heiligen römischen Reiches Streusandbüchse" nannte. Hatte doch Brandenburg wie auch andere deutsche Gebiete die unermeßlichen Verwüstungen, die sie erlitten, allein dem Hause Habsburg zu danken, dem nur dies eine Ziel vor Augen schwebte: Vergrößerung der Hausmacht auf Kosten deutschen Blutes und Lebens.

Um ein Jahrhundert war Deutschland in der Gesittung und Bildung zurückgeschleudert worden. —

Doch der große Hohenzoller, Kurfürst Friedrich Wilhelm von Brandenburg, den die Nachwelt dankbar den Großen genannt hat, war schon auf der Weltbühne erschienen, und als er nach einer nicht hoch genug zu preisenden Wirksamkeit, die zum Heile Brandenburgs und Deutschlands fast ein halbes Jahrhundert währte, sein Haupt zur ewigen Ruhe niederlegte, war es Allen, die sehen konnten, erkennbar geworden, daß der neu erwachte Geist in Brandenburg eine feste Stätte gefunden hatte.

Der brandenburgische Adler war das Symbol des sich verjüngenden Deutschlands geworden.

Wahrlich, das wunderbare Schauspiel der Erhebung des Kurfürstenthums Brandenburg zu einem Königthume und zu einer europäischen Großmacht war nur möglich, weil die Hohenzollern opferfreudig für den Kampf um die gefährdeten Güter des deutschen Volkes eingetreten waren. Mit ihnen ward zugleich die gute deutsche Sache gekrönt.

Und handelte es sich nicht auch in dem Riesenkampfe, den Friedrich der Große zu führen hatte, im tiefsten Grunde ebenfalls um etwas ganz Anderes, als das ist, was sich dem Blicke äußerlich zunächst darbietet? Die schlesischen Fürstenthümer, unrechtmäßiger Weise seit langer Zeit dem Hause Hohenzollern vorenthalten, gaben nur die äußere Veranlassung zu dem Wiederausbruche des großen Kampfes zur Befreiung Deutschlands aus der Knechtschaft der römisch-habsburgischen Politik. Das Haus Habsburg wähnte im 18. Jahrhundert nachholen zu können, was durchzuführen ihm im 17. Jahr-

hundert nicht gelungen war, und rief zum Kampfe gegen Friedrich den Einzigen das Ausland, Frankreich, Rußland und Schweden herbei, um deutsches Blut zu vergießen und Theil zu nehmen an der Vernichtung des größesten deutschen Fürsten, indem es zugleich für die Theilnahme an der beabsichtigten Unthat den fremden Mächten deutsche Landesgebiete als Beute darbot. Dennoch ging der unvergleichliche Held, der über ein Ländchen von 5 Millionen Einwohnern gebot, und dessen Gegner Völkerschaften regierten, die 95 Millionen Seelen zählten, aus dem Kampfe siegreich hervor.

Wir leben der Zeit jener Ereignisse noch zu nahe, unser Blick wird noch zu sehr von Einzelheiten getrübt, die nebenher gingen, als daß der Kern der Sache, um die es sich im Grunde handelte, die rechte Würdigung finden könnte. Aber als welche Lichtgestalten werden einst nachgeborenen Geschlechtern der große Kurfürst und der große König Friedrich II. erscheinen! — Oesterreich hat seinen Kampf noch nicht aufgegeben, wir stehen noch in demselben — der endliche Sieg kann nicht zweifelhaft sein. Um Wien schaaren sich die ihren Vorgängern an bösem Willen gleichen, an gefügigen Werkzeugen aber ärmeren finsteren Mächte, die die „alte", für Bevorrechtete allerdings auch „gute Zeit" wieder heraufbeschwören möchten; die die geistliche Weltherrschaft Roms — schlimmer noch als die des heidnischen alten Roms, da sie zugleich Seelen und Leiber verdirbt — wieder begründen wollen; die zu den Hunderten und abermals Hunderten von Millionen Thalern, welche seit dem Bestehen des Papstthums in die ewig begehrliche Schatzkammer des Stuhles Petri aus Deutschland geflossen sind, neue Summen, den Segen deutschen Fleißes, hinzufügen und zugleich das Blut deutscher Söhne dem Hause Habsburg, das sich zum Vasallen Roms hergegeben hat, überantworten möchten, damit ihm die Gewalt über fremde Völkerschaften erhalten bleibe, unter denen es noch dazu bis heut auch nicht einen Fuß breit Erde für das Deutschthum zu gewinnen gewußt hat und seiner Natur entsprechend auch fernerhin „moralische Eroberungen" keinerlei Art machen wird: — um Berlin dagegen sammeln sich die vorwärts schauenden deutschen Geister, die es aus der Geschichte erkannt haben, daß des alten deutschen Reiches Macht und Herrlichkeit nur wieder gewonnen werden kann, wenn im Lichte der Gewissensfreiheit das Werk der Verjüngung der deutschen Nation vollendet wird, das großartige Erlösungs-

und Befreiungswerk, unter dessen Kämpfern in vorderster Reihe die Hohenzollern stehen.

Leser, Du erkennst es, daß Du es hier nicht mit einem Preußen zu thun hast, dessen Wunsch es ist, Preußen solle sich die übrigen deutschen Länder gleichsam „in's Haus schlachten“, um, im Abfalle von dem nationalen Geiste, statt des einigen deutschen Reiches, ein Preußen von größerer Quadratmeilenzahl zu gründen; nein, Leser, der diese Zeilen schreibt, ist ein Preuße, den ein ernster Einblick in die Geschichte seines weiteren und namentlich in die seines engeren Vaterlandes zu einem deutschen Manne gemacht hat, der nur Heil für das ganze deutsche Volk sieht, wenn die lichtumflossenen Banner seines Fürstenhauses — ob mit Veränderung der Landkarte oder nicht — schützend über ganz Deutschland wehen.

Ertönt nicht im Hinblick auf die verhängnißvolle Zukunft tausendfältig im Nord und Süd, im Ost und West Deutschlands der Ruf: Ein Fürst trete an die Spitze des deutschen Reiches! — Noch sind die Wünsche getheilt, die Blicke richten sich auf die beiden größten Fürstenhäuser: Hohenzollern und Habsburg; aber mit jedem Tage gewinnt der Ruf: Hohenzollern! an Stärke. Für einen Jeden, dem die vaterländische Geschichte nicht ein mit sieben Siegeln verschlossenes Buch geblieben ist, kann die Richtung seines Wunsches nicht zweifelhaft sein. Aber wie in Nord- und Süd-Deutschland stehen sich in den beiden Fürstenhäusern der Protestantismus und der Katholicismus gegenüber. Dennoch wird dieser Zwiespalt in der Stunde der Gefahr eine Einigung des Volkes zu e i n e m Rufe nicht verhindern. Die Protestanten können sich sowohl im Hinblicke auf den gegen sie erhobenen dreißigjährigen Vernichtungskampf, als auch im Angesichte noch heut bestehender feindseliger Bestrebungen der Führung des katholischen Kaiserhauses nicht mehr anvertrauen, wohl aber dürfen die Katholiken unbesorgt sein, wenn das preußische Königshaus an die Spitze Deutschlands tritt. Die sieben Millionen Katholiken, die unter preußischer Hoheit leben, werden es ihnen sagen, ob sie auch nur im mindesten in der Ausübung ihrer Religion gekränkt werden, und ob sie diese ihre günstige Lage einer heut geübten und morgen vielleicht schon wieder in Frage stehenden Duldung (zu deren Gewährung sich anerkanntermaßen kirchliche P a r t e i e n — protestantische und katholische — unter Umständen bequemen) oder vielmehr der echt evangelischen Anschauung zu verdanken haben, „daß die

Obrigkeit des Landes sich über die Gewissen ihrer Unterthanen keine Macht anzumaßen habe." Gewissensfreiheit ist einer der glänzendsten Edelsteine in der Krone der Hohenzollern.

Wahrlich, nur ein geistiges und leibliches Heldenthum seltenster Art konnte Preußen zu dem machen, was es heut ist. Und diese an großartigen Ereignissen so reiche Geschichte, deren Anfang, einem lebendigen Quell vergleichbar, in grauer Vorzeit liegt, deren Fortgang mit den ernstesten Fragen der Menschheit verknüpft ist und sie in hervorragender Weise zur Entscheidung bringen hilft; — in deren Verlaufe Gestalten auftreten, wie sie erhabener weder die Geschichte Roms noch die Griechenlands aufzuweisen hat; diese Geschichte, die eine (ob auch noch nicht ausgesprochene) Scheidung der großen katholischen Kirchengemeinschaft in Deutschland bereits zu Wege brachte, der zu Folge der bedeutendere Theil der Katholiken von kaum noch zu erschütternden Friedensgesinnungen gegen seine protestantischen Mitbürger erfüllt ist, so daß eine einstige Versöhnung der streitenden Kirchen in unserem Lande sich angebahnt hat; und die endlich heut in breiter Strömung Dich, Leser, selbst mit Deinem Leben und Streben auf ihren Wogen trägt — diese Geschichte ist verhältnißmäßig noch so wenig bekannt! —

Zur Verbreitung der Kenntniß derselben durch eine einfache, ungekünstelte, von allem gelehrten Anstriche sich fern haltende Sprache nach Kräften beizutragen, ist der Zweck, den ich mir gestellt habe. Die Größe der Aufgabe erkenne ich in ihrem ganzen Umfange, und kann Dir, Leser, nur Eines bieten: Fleiß, guten Willen und Begeisterung für die Sache. Mit besonderer Vorliebe habe ich die Veränderungen auf dem Gebiete des Kultur- und Sittenlebens behandelt. Das Studium der Geschichte hat einen höheren Zweck als den, das Gedächtniß mit Zahlen und Namen zu füllen. Reihen von Zahlen und Namen kennen, heißt noch nicht Geschichte kennen. In den sich fortgesetzt verändernden Kultur- und Sittenzuständen ruht die Seele der Geschichte, der Schlüssel zum Verständnisse der geschichtlichen Thatsachen und Personen.

Fern ist mir die Anmaßung, als Forscher auf dem Gebiete der vaterländischen Geschichte auftreten zu wollen. Denen vielmehr habe ich mich zugesellt, die das von unsern Gelehrten mit unermüdlichem Fleiße aufgespeicherte Gold in gangbare Münze umzuprägen sich bestreben, damit es Gemeingut werde. Dankbar werde ich in einem Nachworte der großen

Zahl von Quellenschriften, die meiner Arbeit zu Grunde liegen, sowie der Männer gedenken, die persönlich mein Streben durch Rath und That förderten. Durch näheren Nachweis über die Benutzung und den Inhalt verschiedener Werke hoffe ich Manchem, in dem die Lust entstehen sollte, ein oder das andere Gebiet unserer Geschichte noch eingehender kennen zu lernen, nützliche Fingerzeige zu geben.

Das ist Alles, was ich Dir, Leser, in meinem einleitenden Worte zu sagen habe.

Tritt nun mit Andacht ein in die den Lebendigen ferne Zeit, in die heiligen Hallen der Geschichte Deines Volkes!"

VII.

Mancherlei.

1) Unter dem Titel: „Die Unabhängigkeit der Schule von der Kirche. Ein freies Votum von Dr. Fr. Kapp, k. pr. Gymnasialdirector a. D." ist (bei Duncker und Humblot, Berlin 1861) eine Schrift erschienen, über welche die Rh. Bl. erst ein kurzes Wort gesprochen haben, die es aber verdient, von Allen, die sich für die Bildung des Volkes, des ganzen, nicht blos der armen Tagearbeiter und hungernden Weber, wirklich interessiren, beachtet zu werden. Das Thema, das sie behandelt, ist nicht neu, selbst die Gründe, welche der Herr Verfasser für seine Forderung anführt, sind, wenigstens meistens, auch von Andern schon aufgestellt worden. Dessen ungeachtet verdient die (136 S. gr. 8 starke) Schrift allgemeine Beachtung.

Hr. Dr. Kapp ist einem Theil der Lehrer aus früherer Zeit bekannt; er hat 1848 bereits sein Urtheil für die Selbstständigkeit der Schule abgegeben, und die Artikel in der ersten preußischen und in der deutschen Verfassung, welche das Unterrichtswesen behandeln, haben wir jedenfalls seiner Mitwirkung zuzuschreiben. Wenn ein Mann wie Dr. K. sich mit einem a. D. (außer Dienst) bezeichnen muß, so hindert ihn dieß doch nicht, seines innern Berufes eingedenk zu bleiben. Wir glauben nicht, daß Deutschland an Gymnasial-Directoren wie Dr. K. Ueberfluß hat. Sicher gehört er zu den wenigen, welche, nach Seidenstücker's Vorgang, nicht zu vornehm sind, einen Blick auf die Volksschule zu werfen, auch die Neigung verspüren, die Schule als selbstständige Unterrtchtsanstalt überhaupt aufzufassen.

Der Kampf für die Unabhängigkeit der Schule ist lange vor 1848 von Volksschullehrern geführt worden, z. B. von Wörle in Württemberg, später, mit noch mehr Entschiedenheit und Schärfe, von Rehm in Westphalen und von Wander in Schlesien, der deßhalb den Haß und die Verfolgung der Gegner, als sie zur Herrschaft gelangt waren, vor Allen empfunden hat.

Wenn nun einzelne Volksschullehrer ihre Stimme für die ihren Zwecken entsprechende Stellung der Schule erhoben, so wurde dies, weil die gelehrten Herren an Gymnasien und andern Anstalten vornehm schwiegen, als „Ueberhebung" betrachtet und aus ihrer „Halbbildung" abgeleitet oder erklärt. Voll des Bewußtseins, wie ärmlich für die Bildung der Volksschullehrer gesorgt werde, indem sie wohl noch hier und

da die Brosamlein zusammenlesen mußten, die von der reichen Herren Tische fielen, konnte man sich nicht vorstellen, daß ein solcher Mann ausnahmsweise einen vernünftig-reformirenden Gedanken und auch noch den Muth — man nannte es wohl auch „Frechheit" — haben könne, ihn öffentlich auszusprechen und zu vertheidigen.

Wenn nun ein Mann wie Kapp auf's Neue mit denselben Forderungen hervortritt, so wird man doch hier weder von jugendlicher Aufgeblasenheit und Selbstüberhebung, noch von oberflächlicher sogenannter Halbbildung und Unreife reden können. Wer sich die Mühe giebt, die Blätter zu lesen, wird sich bald genug überzeugt haben, wenn er es nicht vorher schon gewesen wäre, daß er es hier mit einem von Hegel geschulten Denker zu thun habe. Dr. K. hat, wie viele Andere auch gethan haben, länger als ein Jahrzehend geschwiegen. Schweigen hat seine Zeit. Es ist dann an der Zeit, wenn diese unfähig ist, vernünftige Rede zu hören, zu prüfen und zu beherzigen. Nach dem in neuerer Zeit erfolgten Umschwunge scheint diese Fähigkeit zurückgekehrt zu sein. Der Hr. Verf. hat erkannt, daß nun Reden — Pflicht sei. Und er hat das Wort mit einer Frische genommen, die, der vielfachen Verkommenheit der pädagogischen Literatur seit 1840 gegenüber, erquickend und stärkend wirkt.

Ein Mitglied des englischen Parlaments hat zwanzig bis dreißig Mal ein und denselben Antrag wiederholt, ehe er für denselben die Majorität erlangen konnte. So müssen wir, die wir wahre Volksbildung anstreben, unermüdlich die Unabhängigkeit der Schule von der Leitung durch Nicht-Fachgenossen fordern. Hr. Dr. K. erhebt eine der ersten Stimmen, welche nach der zehnjährigen Reaktion dafür auf's Neue laut geworden sind. Aehnliche rühren seit dem zum Theil von namhaften Geistlichen her, was als wirklicher Fortschritt in der Auffassung des Wesens der Volksbildung zu betrachten ist.

Indessen wird der Kampf um diese wichtige Grundangelegenheit der Schule von Neuem entbrennen.

Bei diesem wieder beginnenden Kampfe wollen wir aber die Maßnahmen der Reaktion für uns so lehrreich machen, wie sie unsere Forderungen, Anträge und Bestrebungen bis 1848 für ihre Zwecke ausgebeutet hat. Sie hat Alles, was zur Beantwortung der Frage: „Wie muß das Schulwesen eingerichtet sein, daß es seine hohe Aufgabe am besten löse und von allen hemmenden Einflüssen und Einwirkungen frei bleibe?" von den Freunden der Schule zusammengestellt war, benutzt, um das Schulwesen so einzurichten, daß die Gefahren, die sie in der beabsichtigten Reform zu erkennen glaubte, für immer beseitigt würden. Die Stiehl'schen Regulative sind als die Antwort der Reaktion auf die pädagogische Reform zu betrachten. Forderten wir Befreiung der

Schule von der bisherigen ungenügenden Aufsicht, so antwortete die Reaktion damit, daß sie die Abhängigkeit der Schule stärker betonte, die Aufsicht verschärfte. Begehrten wir eine gründlichere Lehrerbildung, so antwortete sie durch eine, die Ansprüche des vorigen Jahrhunderts kaum befriedigende Anleitung, theilweise Abrichtung, und drückte die Seminare unter das Niveau einer gehobenen Stadtschule hinab. Beanspruchten wir eine durchgreifende innere Bildung der Lehrer wie der Schüler, so verwandelte sie wesentliche Theile des geistbildenden Unterrichts in mechanischen Gedächtnißkram.

Dr. Kapp trägt in seiner geistreichen Schrift nicht direct auf Aufhebung der Schulregulative an; er fordert, daß sich Alle, die sich für wahre Bildung interessiren, zu der Forderung nach dem verfassungsmäßigen, im Geiste des Fortschritts abgefaßten Unterrichtsgesetze vereinigen. In seiner derben, ungenirten Sprache vergleicht er die Lehrerbildung nach den Regulativen mit der „Stallfütterung".

Der Zweifel liegt nahe, ob die Zeit für Erlaß eines Unterrichtsgesetzes günstig sei. Man mußte sich früher fragen: Wer soll den Entwurf liefern? Wird das Haus der Abgeordneten die Initiative ergreifen? Soll er vom Unterrichts-Ministerium ausgehen? Was wird zu erwarten sein, wenn der Vater der Schul-Regulative die darin ausgeprägten, von Dr. Kapp mit fast vernichtender Kritik beleuchteten Anschauungen in Uebereinstimmung mit seinem Herrn Chef in dem Entwurf für das Unterrichtsgesetz niederlegt? Was würde endlich das Schicksal des Gesetzes sein, selbst wenn es, den Bedürfnissen der Zeit entsprechend, aus dem Hause der Abgeordneten hervorginge?

Man konnte diesen Bedenken nicht alle Berechtigung absprechen; allein sollten wir so lange passiv bleiben, bis jene Schwierigkeiten beseitigt sind, oder ist es eines sich seiner Rechte und der Bedeutung seiner Bestrebungen bewußten Volkes würdiger, den Versuch zur Lösung der wichtigen Aufgabe zu beginnen? Wir sind der Ansicht, daß, wo solche Kämpfer wie Dr. Kapp auftreten und mit den Waffen des Geistes so vernichtend vorgehen, es wesentlich nur des Anschlusses der öffentlichen Meinung bedarf, um die Hoffnung auf ein günstiges Resultat zu stärken. So dachten wir, bis die Nachricht einlief, daß der Hr. Minister den Entwurf des Gesetzes seinen Organen bereits zur Prüfung vorgelegt habe. Erhebe darum nun Jeder, dem seines Volkes Bildung lieb ist, und der etwas Werthvolles zu sagen hat, seine Stimme, nicht sowohl ferner noch in Widerlegung der Regulative — denn geistig waren dieselben längst gerichtet — als für die in das Gesetz aufzunehmenden Paragraphen in dem Geiste des Dr. Kapp, welcher von dem Gesetze verlangt, daß seine Feststellungen den Forderungen der Wissenschaft entsprechen, daß der öffentliche Unterricht mit ihr in Uebereinstimmung gebracht werde.

Auf eine zweite Schrift von Hrn. Dr. Kapp, die sich unter der Presse befindet, machen wir schließlich hier noch aufmerksam: „Mein Antheil an der Umgestaltung der deutschen National-Erziehung im Jahre 1848. Ein Jahr aus meinem Leben.“ —

2) Aufruf

an die Volksschullehrer Preußens.

In Bezug auf das demnächst zu erwartende Unterrichtsgesetz äußerte das amtliche Organ des Cultus-Ministerii,

„daß es der Königl. Staats-Regierung nur in hohem Grade erwünscht sein könne, darüber auch die Ansichten anderer, als der rein amtlichen Kreise kennen zu lernen.“ (cf. Centralbl. 1861. S. 285.)

In der Ueberzeugung, daß zu einer Meinungsäußerung über Unterrichtsangelegenheiten vorzugsweise der Lehrerstand berufen sei, hat eine Versammlung von Berliner Volksschullehrern sich entschlossen, ihre Wünsche in Bezug auf das erwartete Unterrichtsgesetz in einer Denkschrift an den Herrn Cultus-Minister, resp. einer Petition an das Haus der Abgeordneten, auszusprechen und alle Volksschullehrer Preußens zur Theilnahme an diesem Werke aufzufordern.

Um sowohl die Materien, über die eine Meinungsäußerung uns wünschenswerth erscheint, als auch unsere Stellung zu den wichtigsten Fragen im Volksschulwesen zu bezeichnen, lassen wir hier die von oben erwähnter Versammlung bereits festgestellten Sätze folgen:

1. Der Seminar-Aspirant muß eine allgemeine Bildung besitzen, welche etwa derjenigen gleichsteht, die zum einjährigen Dienst in der Armee berechtigt. (Mehr nicht?)

2. Diese Stufe allgemeiner Bildung wird am besten auf Realschulen, höhern Bürgerschulen und ähnlichen Anstalten erworben, nicht auf Präparanden-Anstalten.

3. Der Unterricht im Seminar hat ein zusammenhängendes Wissen anzustreben. Ein Unterricht also, der bei mäßiger Detaillirung einzelner Parthien über das Ganze einer Wissenschaft einen zusammenhängenden Ueberblick giebt, ist einem solchen vorzuziehen, der nur einzelne Parthien aus einer Wissenschaft herausgreift, ohne jenen Zusammenhang zu gewähren. (Unbestimmt.)

4. Der Seminarunterricht darf nur in den Händen solcher Männer liegen, die ein umfassendes Wissen besitzen und sich als tüchtige Lehrer bereits bewährt haben.

5. Bei der Errichtung von Seminarien verdienen größere Städte den Vorzug vor kleinern oder vor ländlichen Ortschaften. (Mit Ausnahmen.)

6. Das Internat in den Seminarien darf nicht mit einer Haus-

ordnung verbunden sein, die den Seminaristen vom Verkehr mit dem Leben außerhalb des Seminars abschließt.

7. Der Cursus muß auf allen Seminarien nicht weniger als drei Jahre dauern.

8. Die Volksschullehrer sind in Bezug auf ihre Gehaltsverhältnisse den höhern Subaltern-Beamten gleichzustellen.

9. Bei der Pensionirung der Lehrer gelten dieselben Grundsätze, wie bei der Pensionirung der königlichen Beamten.

10. Vorsteher und Lehrer vom Staat concessionirter Privatschulen sind in Betreff der Pensionsberechtigung den Lehrern an öffentlichen Schulen gleichzustellen.

11. Die Pension eines Lehrers darf ferner nicht vom Diensteinkommen seines Nachfolgers abgezogen werden.

12. Die Versorgung der Lehrerwittwen geschieht nach denselben Grundsätzen, wie bei den Wittwen der königlichen Beamten.

13. Die neben der geistlichen Local-Inspection (?) bestehende Kreis-Inspection muß in den Händen eines Fachmannes liegen.

14. Im Schulvorstande hat der Lehrer Sitz und Stimme.

Wir bitten unsere Collegen außerhalb Berlins um Zuschriften, in denen Einzelne von ihnen oder auch Lehrerversammlungen uns ihre Ansichten über diese und ähnliche Punkte mittheilen. Wir bitten nicht blos um zustimmende Erklärungen, sondern auch um Mittheilung von Thatsachen, durch welche obige Positionen erläutert und begründet werden, namentlich um zuverlässige statistische Notizen über Lehrergehälter, Lehrer- und Lehrerwittwen-Pensionen, über Schulkassen, aus welchen Fonds sie gegründet und wozu sie verwandt werden, ferner um Mittheilung von Erfahrungen aus ihrem Seminar- und Berufsleben, über die empfangene Bildung und wie dieselbe sich in der Praxis bewährte 2c.

Wir fordern die Volksschullehrer in den Provinzial-Hauptstädten auf, diese Angelegenheit in den einzelnen Provinzen auf ähnliche Weise in die Hand zu nehmen, wie wir es zunächst für die Provinz Brandenburg zu thun gedenken.

Mittheilungen auch aus den übrigen Provinzen, sei es von den Central-Comités ihrer Hauptstädte, sei es von einzelnen Lehrern und Lehrerversammlungen, werden uns stets erwünscht sein.

Zuschriften an unser Comité erbitten wir unter folgender Adresse: Schulvorsteher Bohm, Berlin, Louisenstraße 10.

Alle verehrlichen Redaktionen der Provinzial- und Localblätter werden um Aufnahme dieser Aufforderung ganz ergebenst gebeten.

Berlin, den 26. October 1861.

Das Comité
der Versammlung der Berliner Volksschullehrer.

3) (Freireligiöse Bewegung.) Ich las eben den vierten oder Schlußband von Dr. Ferd. Kampe's „Geschichte der religiösen Bewegung der neueren Zeit" (Leipzig, Franz Wagner 1860), als ein jüngerer Lehrer zu mir hereintrat. Nachdem die schlechte Witterung einleitungsweis abgehandelt war, fragte ich, um dem Gespräch eine andere Richtung zu geben: Ist Ihnen dieses Werk vielleicht bekannt? Es ist eine Riesenarbeit, welche wahrscheinlich erst in späterer Zeit die ihr gebührende Anerkennung finden wird. Es enthält nicht nur die Geschichte der freireligiösen Bewegung, mit wissenschaftlicher Kürze und Schärfe dargestellt, sondern es macht zugleich mit der gesammten Literatur dieser Bewegung bekannt. Unter den unzähligen selbstständig erschienenen Broschüren, Kunstblättern und Schriften dürfte sich wol schwerlich eine finden, die dem gelehrten Hrn. Verf. entgangen wäre und auf die er nicht Bezug genommen hätte. Ja nicht nur diese sind mit einem beispiellosen, eisernen Fleiße gelesen, studirt und citirt, sondern auch die in einer Menge von Zeitschriften erschienenen einzelnen Aufsätze benutzt. Eben so sorgfältig sind die Akten vieler Gemeinden durchgesehen worden.

„Dergleichen lesen wir nicht", erwiderte der Lehrer. „Die Sachen, die wir in unserem Kreise lesen, werden vom Vorsitzenden der Konferenz ausgewählt und besorgt. Wir haben dabei keine entscheidende Stimme (!), die ausgewählten beziehen sich auf unsern Beruf. Andere Schriften zu kaufen und zu lesen, dazu fehlt es uns an Geld und Zeit." Der letztere Grund ist unwiderleglich. Aber zuweilen fehlt es doch auch noch an etwas Anderem. Es ist indeß hier durchaus nicht die Absicht, Lehrer deshalb zu tadeln, daß sie keine freigemeindlichen Schriften lesen; es giebt Erscheinungen in der Literatur, die ihnen näher liegen. Ich denke unter neuern Schriften z. B. an Stahr's Leben Lessing's, an Strauß's Ulrich von Hutten und ähnliche. Sollte eine bekannte Partei darauf hin arbeiten, die Volksbildung zu verkümmern, so giebt es dazu kein wirksameres Mittel, als Lehrer so zu beschränken, daß ihr Blick nicht über den Katechismus, über das Münsterberger Lesebuch und Barthel's oder Bormann's Schulkunde hinausreicht. Wir vertreten die Ansicht, daß der Lehrer, welcher in dem Knaben den Grund zu einstiger Selbstständigkeit legen will, zuvor selbst selbstständig und frei sein müsse. Aus dieser Forderung folgt, daß er auch von solchen Erscheinungen Kunde nehme, die nicht gerade in seinen engsten Berufskreis fallen. Lehrer, die sich darauf beschränken, schrumpfen in der Regel in Kurzem zu bornirten Schulmeistern zusammen, deren Umgang jeder auch nur einigermaßen gebildete Mensch flieht.

Von diesem Gesichtspunkte aus möchten wir die Erwähnung folgender Schriften in dieser pädagogischen Zeitschrift aufgefaßt sehen. Wenn wir mitunter solche anzeigen, deren Zweck es ist, uns in ein längst

überwundenes Zeitalter zurückzuversetzen, so ist es wol keine überspannte Zumuthung, die wir dem Lehrer machen, wenn wir ihn einladen, Kenntniß von dem Kampfe um Geistesfreiheit, deren Diener er sein soll, zu nehmen.

Die bei Hoffmann und Comp. (Hamburg, 1860) erschienene Schrift: „Protestantenfrage in Ungarn und die Politik Oesterreichs" wird das Urtheil nicht weniger Lehrer in vieler Hinsicht erweitern und berichtigen.

In demselben Verlage (1859) hat C. Volckhausen „Drei Reden über Gewissensfreiheit" geboten, in denen er

1. das Schutz- und Prohibitivsystem auf dem Gebiete der Religion bespricht;

2. geschichtliche Studien über Gewissensfreiheit vorträgt, und

3. die Frage beantwortet: „Ist Glaubenszwang für das Volk nothwendig?"

Wir sind dem Redner von Anfang bis zu Ende mit lebhaftem Interesse gefolgt. Hr. Volkhausen gehört dem 1859 in Hamburg zusammengetretenen „Verein zur Förderung der Gewissensfreiheit" an, dessen

„Erster Jahresbericht, erstattet in der Generalversammlung der Mitglieder am 20. Januar 1860" (Hamburg, C. Fischer) den Beweis von seiner vielversprechenden Wirksamkeit gewährt.

Daß nach einer sechstausendjährigen Geschichte des Menschengeschlechtes noch ein „Verein zur Förderung der Gewissensfreiheit" nöthig ist, wirkt gerade nicht sehr erhebend auf Diejenigen, welche sich mit hohen menschheitlichen Idealen tragen. Es gehört ein unverwüstlicher Glaube dazu, von Wesen, die seit Jahrtausenden Vernunft besitzen, die Erreichung solcher Ideale zu hoffen, wenn man ihnen noch „Gewissensfreiheit" empfehlen muß. Daß das Menschengeschlecht dies nicht von selbst begreift, darin liegt eine niederschlagende Wahrheit; aber so viel ist sicher, es wird nimmer zur Gewissensfreiheit kommen, wenn es sich nicht vom Buchstabenglauben und der Autorität des „Priesterthums" emancipirt. — Was wir dem Hamburger Verein wünschen, ist, daß er die sämmtlichen deutschen Lehrer zu Mitgliedern erhalten möge. Wessen Geist in der Schule frei entwickelt worden ist, der ist auch gewissensfrei; er wird weder Andere knechten, noch sich knechten lassen. —

Mit der Gewissensfreiheit ist es, wie mit jeder andern; man hat sie, wenn man sie haben will. Aber sie ist nur der Preis des Muthes, der Kraft, der Anstrengung im Denken und Wollen. In feiger Hingebung oder durch passiven Widerstand gegen die „Anläufe des Teufels" wird sie nicht gewonnen. Der Dichter singt zwar:

„Verharret ruhig und bedenket,
Der Freiheit Morgen steigt heran.
Ein Gott ist's, der die Sonne lenket,
Und unaufhaltsam ist ihr Lauf";

es kann aber nichts falscher sein, als diese Ansicht. Mit den ersten Regungen des menschlichen Geistes muß die naturgemäße freie Entwicklung beginnen, der Lehrer ist nachher ein Hauptfaktor dabei, d. h. soll es sein, und der ernste Kampf für Selbstbeherrschung und Abwehr einbannender Einflüsse muß lebenslang fortgesetzt werden. Man übersehe nämlich nicht, daß der Begriff der Reformatoren von Gewissensfreiheit für das 19. Jahrhundert nicht mehr genügt.

Die Bemerkung ist schon oft genug gemacht worden, daß man die Lehrer, wenigstens die „Schulmeister", an ihrer äußern Erscheinung erkenne. Sogar der Stil soll sie verrathen. Ehemals ganz sicher, heut zu Tage auch nicht selten. — Ueber Erziehung sollen sie nicht allein reden. Es ist daher gewiß nicht uninteressant, Männer aus anderen Ständen über gewisse Fragen sprechen zu hören. In Pforzheim lebt ein Fabrikant, der einen lebhaften Antheil an den Pulsschlägen des öffentlichen Lebens nimmt. Daß selten eine wichtige Erscheinung an ihm unbemerkt vorübergeht, beweisen die Broschüren, die er von Zeit zu Zeit erscheinen läßt. Es liegen uns zwei derselben vor:

„Die Wissenschaft muß umkehren, oder Rede wider den Fortschritt von Mor. Müller, gehalten um Mitternacht bei Fackelschein am Wartthurme zu Pforzheim vor einer Versammlung von 100,000 Menschen, Dresden, bei R. Schäfer." (gr. 8. 28 S.)

Der Verfasser versteht es, in leichter, anmuthiger Form wichtige Wahrheiten zu sagen.

Die andere führt den Titel:

„Erziehung und Erzieher. Eine Ansprache an Aeltern und Jugendfreunde. Mit einem Schlußwort in Bezug der Agende und Kniebeugung im Großherzogthum Baden, von Mor. Müller in Pforzheim. Dresden, bei R. Schäfer 1859."

Wie sehr der Hr. Verf. die Wichtigkeit des Lehrerberufs anerkennt, beweist er durch das Wort von Leibnitz, das er seiner Schrift zum Motto gegeben hat: „Macht mich zum Herren des Unterrichts, und ich will euch die Welt umgestalten."

Sagt das nicht auch Herr Stiehl? Freilich in einem etwas anderen Sinne als Leibnitz. Wir lieben zwar Uebertreibungen nicht; aber in den meisten Fällen wird der Mann, was in dem Knaben angelegt wurde. In diesem Sinne hat man gesagt: „Der Knabe ist der Vater des Mannes." W.

4) Grundsätze
der in Cöln entstandenen freien Religionsgesellschaft.

Die Voraussetzung, daß der mit der Zeit fortschreitende Mensch der Gegenwart, absonderlich auch der Lehrer der zukünftigen Generation, alle wichtigen Erscheinungen der Culturbewegung beachte, und darum auf solche aufmerksam zu machen sei, rechtfertigt die Aufnahme der nachfolgenden „Grundsätze" in diese Blätter, welche dem Fortschritt zu dienen die Bestimmung haben.

Diese Grundsätze sind der höchsten Beachtung werth; man braucht sie nur zu überlesen, um von ihnen berührt zu werden. Geht man auf ihre Würdigung näher ein, so erlangt man die freudige Gewißheit ihrer Bedeutung, wie es denn auch fest steht, daß sie den Inhalt der Ueberzeugung vieler Zeitgenossen, die nicht zu den zurückgebliebenen gehören, aussprechen. Ich mache nur, in Vergleich mit den Bekenntnissen „freier Gemeinden", auf den einen wichtigen Umstand aufmerksam, daß die freireligiöse Religionsgesellschaft in Cöln nicht mit der historischen Vergangenheit und Entwickelung bricht, sondern sich an sie anschließt und sie fortleitet.

Die äußere Merkwürdigkeit, daß dieser Verein gerade in Cöln am Rhein entstanden ist, sowie die andere, damit verwandte, daß die städtische Behörde in Mainz, dem ehemaligen Anfangspunkt der „Pfaffengasse", der dortigen freien Gemeinde in dem alten Schlosse der Erzbischöfe einen Saal zum Versammlungsorte eingeräumt hat, wird dem aufmerksamen Leser nicht entgehen. —

1) Wer unserer Gemeinde angehören will, muß sich den Landesgesetzen unterwerfen und allen Forderungen, welche die Sittenlehre durch Vernunft und Gewissen an jeden Menschen stellt.

2) Wir verfolgen nur sittliche und religiöse, keineswegs politische Zwecke. Die Förderung eines religiös-sittlichen und sittlich-religiösen Daseins suchen wir nicht blos vereinzelt jeder für sich, sondern in geordneter Gemeinschaft, durch gegenseitige Belehrung und Erbauung, durch steten Austausch von Gedanke und Schrift, insbesondere durch die belebende und reinigende Kraft des guten Beispiels.

3) Wir nennen uns freie Gemeinde, weil wir nicht äußere willkürliche Satzungen und Vorschriften, nicht Verzichtleisten auf Ueberzeugung, sondern das Recht der Persönlichkeit, die Forderungen der Vernunft und des frommen Gefühls, als Quelle, Regel und Gesetz unseres religiösen Lebens bet achten.

4) Vernunft und Gefühl, oder, was dasselbe ist, Geist und Herz in gegenseitiger Durchdringung geeint, sind uns Werkzeug und Mittel für

Erforschung des Wahren und Guten, wie für Prüfung der Richtigkeit unserer Urtheile.

5) Die Pflege und Veredlung des Herzens oder des ganzen Gemüthes, des Sinnes für das Schöne, und durch diesen des Gefühls für alles Edle und Höhere im Menschen, ist ebenso sehr eines Jeden heilige Pflicht, wie Ausbildung und Erweiterung seiner Erkenntniß. Der Verstand soll nie herzlos, das Herz nie geistesblind sein.

6) Die Erkenntniß des Wahren und Wirklichen schöpfen wir aus der gesammten uns umgebenden Welt, aus unserm eigenen Innern, aus der Geschichte der Menschheit. Wir benutzen dankbar alles Wahre, Gute, Schöne, was die Vergangenheit zum Gemeingut aller Menschen bereits gemacht hat. Dieses Gemeingutes wird der Einzelne durch Erziehung und Unterricht theilhaft.

7) Das Wahre in jeder Wissenschaft, auch die religiöse Wahrheit ist an keine Machtsprüche, an keine blos äußere, der Prüfung unzugängliche Autorität, an kein Ansehen der Person gebunden. Es muß seine Bürgschaft in sich selber tragen. Die religiöse Wahrheit muß gemeinverständlich und für das sittliche Leben von Bedeutung sein.

8) Ein sogenanntes Glaubensbekenntniß der Vergangenheit, wie ehrwürdig es immer sein mag, kann doch nur als Ausdruck der jedesmaligen vesten Ueberzeugung derer gelten, die dasselbe aufgestellt haben.

9) Alles Geistige giebt sein Dasein nicht durch Stillstand kund, es äußert sich, wenn gleich oft in unscheinbarem, doch in unaufhörlich wachsendem Fortschritte. Auch das religiöse Wissen duldet keinen Abschluß, es hat seine immer steigenden Entwickelungsstufen, und wie alles Wissen und Können nähert es sich immer mehr der Vollkommenheit.

10) Vernunftbegabte Wesen haben die Pflicht, jeden und besonders den religiösen Lehrinhalt auf seine Glaubwürdigkeit zu untersuchen. Es ist unverlierbares Recht der einzelnen Person, nach Weisung des Apostels Paulus 1. Theſſ. 5, 21 „Alles zu prüfen und das Beste zu behalten."

11) Kein Mensch darf sich blos von Außen willenlos und blind leiten lassen, er soll ein sittliches Wesen sein, d. h. seiner Menschenwürde entsprechend sich selbst vernünftig und frei bestimmen. Wer in Unvernunft thöricht, wer von blinder Leidenschaft hingerissen nur Reizen und Antrieben von Außen folgt, der handelt nicht sittlich, nicht frei, der ist Sklave.

12) Nur das Bewußtsein der Menschenwürde, d. h. aller Pflichten, welche Vernunft und Gewissen unbedingt fordern, darf menschliches Denken, Fühlen, Wollen regieren und leiten. Die Menschenwürde fordert möglichste Ausbildung aller Anlagen und Fähigkeiten, rastlosen Fortschritt, ausdauernden Fleiß bei der körperlichen oder geistigen Arbeit des Berufs, also eigene Selbsthülfe und Anstrengung, dadurch die Befähigung,

wie zum Erwerb, so auch zum weisen Genuß aller Güter des Lebens, und — Rücksicht auf des Nächsten, wie auf eigenes Recht und Wohl.

13) Die rein menschliche Anschauung vom Sittlichen schließt die religiöse Auffassung desselben nicht aus, wir erkennen vielmehr in dieser seine Weihe und höchste Verklärung.

14) Religion ist uns die unwandelbare Beziehung und Richtung des ganzen Seins und Lebens auf das Höchste und Vollkommenste, was der Mensch zu denken und zu ahnen fähig ist. Diejenige Sittlichkeit wäre demnach die vollendete, welche wahrhaft religiöse Sittlichkeit, also Religion geworden ist, welche auf lebenvoller innigster Gemeinschaft mit dem Göttlichen ruht, welche davon völlig begeistert und durchdrungen ist. Wir finden uns hierbei im Einklang mit dem Gedanken, den das Neue Testament durch den Ausdruck „Eins werden mit Gott" bezeichnet.

15) Religion besteht für uns nicht in Worten, nicht in Glaubensbekenntnissen, nicht in besondern kirchlichen Handlungen; sie erfordert keine außerhalb des allgemein menschlichen Lebensberufs stehenden Gewerbe, keine fromme Orden und Stände: sie ist vielmehr die innere und geistige Verklärung eines jeden natürlichen Menschen, das in ihm werdende und wachsende Gottesleben, was sich im ganzen menschlichen Sein und Wesen, in allem Thun und Lassen in jedem Stand und Beruf, in Freud und Leid, in Leben und Tod ausspricht.

16) Aus Religion bekennen wir uns zu keiner der sogenannten herrschenden kirchlichen Religionen. Diese verpflichten alle mehr oder weniger zur Annahme vieler, unserer Vernunft, unserm religiösen Gefühl, unserer Erkenntniß der Naturgesetze widersprechender, der wissenschaftlichen Prüfung gänzlich entzogener, für alle Zukunft unverbesserlicher Glaubenssatzungen. Wir stören Niemand in der Annahme derselben, für uns jedoch müssen wir sie ganz entschieden abweisen.

17) Meinungsunterschiede auf religiösem Gebiet hat es immer gegeben, sie werden bleiben und uns nie einen Vorwand zur Entfremdung oder gar Entzweiung bieten. Alle Menschen sind Brüder, Einer großen Familie angehörig, sie bleiben es trotz Verschiedenheit der Ansichten. Die allgemeine Pflicht der Menschenliebe kennt und duldet keine Ausnahmen, auch da nicht, wo die Ausübung derselben uns schwer gemacht wird.

18) Wir erkennen an, daß es nur Eine einheitliche Wahrheit giebt, innerhalb welcher ein Widerspruch nicht bestehen kann. Die Eine unbestreitbare Wahrheit ist ein ihrem Werthe nach allgemein anerkanntes, aber ihrem Inhalte nach bei Weitem nicht erkanntes Gut. Der Einzelne und die ganze Menschheit ringen darnach; sie machen täglich Fortschritte in der Erkenntniß des Wahren und Wirklichen, wie in Betreff der Mit-

tel und Wege, das schon Erkannte zu erhärten und zu erweitern. Die vorliegende Aufgabe ist noch eine unendliche.

19) Der einzelne Mensch, die Person, ist nicht die Menschheit, er ist nur ihr persönliches Glied, er gehört wesentlich zu der großen menschlichen Gesellschaft. Dies Verhältniß hat viel Segensreiches, viel Verpflichtendes für den Einzelnen, wie für die Gesellschaft. Der Einzelne hat die Pflicht, alle durch die gemeinsame Arbeit errungenen Geistesgüter, so viel er vermag, sich anzueignen, und nach Maßgabe seiner Kräfte zu erhöhen und zu verbreiten. Die Gesellschaft im Großen, wie der kleinere Gesellschaftskreis, hat die Pflicht, die einzelne ihr angehörige Persönlichkeit möglichst zu berücksichtigen und in Erreichung ihrer Bestimmung zu fördern.

20) Wir haben die Verpflichtung, nicht nur als lebendiges Glied an die menschliche Gesellschaft in der Gegenwart gebend und empfangend uns anzuschließen, es liegt der jedesmaligen Gegenwart auch ob, in dankbarster Weise das Band zu würdigen und zu nützen, was sie naturgemäß vermöge der geschichtlichen Entwickelung an die Vergangenheit knüpft.

21) Schon im Alterthum haben einzelne Männer und Völker viel Wahres und Beständiges erfaßt, was Gemeingut der Menschheit bleiben wird. Die geschichtlichen Forschungen sind noch nicht abgeschlossen. Was auch immer das Resultat der sorgfältigsten wissenschaftlichen Prüfung sein möge, es wird sich überall bewähren, daß in dem menschlich Trefflichen das wahrhaft Göttliche liegt.

22) Auf religiösem Gebiete hat Jesus von Nazareth in unübertroffener Weise das rein Menschliche, den hohen Werth wie das unveräußerliche Recht der einzelnen Person, auch der geringsten, und zugleich das ewig Gültige und Göttliche im Zusammenwirken der Menschheit zur Geltung und Herrschaft gebracht. Die religiös-sittlichen Grundsätze, welche aus den Worten und dem Beispiel Jesu hervorleuchten, nennen wir heute noch mit Ehrfurcht die unsrigen. Sie sind der Ausfluß der Würde des Menschen.

23) Die welterlösende d. h. von allen äußern Fesseln befreiende Macht der reinen Lehre Jesu lag und liegt in deren einfachem, naturgemäßem, einem Jeden verständlichem Inhalte, und in der beseeligenden innern Lebenserfahrung Aller, welche den Geist Jesu ungetrübt sich aneignen und seinem Beispiel durch Gesinnung und That folgen.

24) Es besteht für uns ein bedeutender Unterschied zwischen der reinen Lehre Jesu und dem, was seine Schüler daraus gemacht haben, zwischen der Religion Jesu und der Christen-Religion, zwischen Christenthum und Kirchenthum. Die Religion Jesu hatte nur sittlichen Kern

und Gehalt, sie war nur auf Moral gebaut, sie verschmähte alles bloße Formenwesen, sie zeigte ihr Dasein durch Liebe, sie war Leben und That.

25) Unser Gotteshaus ist die weite Welt, unser Altar das Herz, unsere Opfergabe der Entschluß zu möglichst treuer Erfüllung unserer Pflicht; unser Gottesdienst steter Fortschritt im Erkennen des Guten und liebevoller Wetteifer, mit allen Menschen dasselbe auch auszuüben.

26) Wir kennen zwar keine besonderen heiligen Tage, Sachen, Zeichen und Gebräuche. Alle vernunftgemäße Formen des Gemeinschaftslebens, welche das religiöse Gefühl nähren und erhöhen, sind uns jedoch ehrwürdig. Die Form an sich bleibt uns aber immer nur Hülle, ohne wesenhafte Bedeutung, darum dem Wechsel und den Anforderungen der Zeit und der Bildung völlig anheim gegeben.

27) Wenn Jesus auch nicht selber taufte, so behalten wir doch die Taufe als Zeichen der Aufnahme in die vom Geiste Jesu getragene religiöse Gemeinschaft und als Sinnbild der künftigen Reinigung d. h. wachsenden Veredlung durch diese Gemeinschaft, bei. Eine andere Bedeutung hat die Taufe für uns nicht.

28) Das Abendmahl, der gemeinschaftliche Genuß des Brodes und Weines, dient uns als Erinnerung an den Tod Jesu, des treuen Zeugen für die Wahrheit; als Verpflichtung, seinem Beispiel überhaupt und seiner Wahrhaftigkeit insbesondere zu folgen; als Mahl brüderlicher Zusammengehörigkeit und Belebung werkthätiger Liebe zu allen Menschen.

---

5) Der Lehrer E. Leisner zu Waldenburg in Schlesien hat zwei Sammlungen von Mineralien und Felsarten für Schulunterricht und Selbstbelehrung zusammengestellt, die von ihm selbst zu beziehen sind, die kleinere, welche 80 Stück enthält, kostet 3, die größere, mit 100 Stück, 5 Thlr. Die einzelnen Mineralien sind gut verpackt, mit Namen und Fundort bezeichnet, und haben eine Größe von 6—9 Quadrat-Zoll. Da der Unterricht in der Mineralkunde ohne Anschauungsmittel sich meist nur auf ergebnißlose Worte reducirt, so hat sich Hr. Leisner durch diese Sammlungen ein Verdienst um diesen Unterrichtszweig erworben. Indem wir Haus-, Privat- und Schullehrer darauf aufmerksam machen, bemerken wir, daß der Preis nicht zu hoch ist. Eine solche Sammlung macht den Besitzer auf seine Umgebung aufmerksam und reizt zu selbsteignem Sammeln. Es giebt keine Gegend, in der es nicht Sammelwürdiges gäbe.

Es mehren sich die Schulen, welche das Bedürfniß nach lehrreichen Anschauungsmitteln nicht nur empfinden, sondern auch zu befriedigen suchen.

Direct für den „Anschauungsunterricht", welcher, nach wie vor, die wichtige Aufgabe hat, die Kinder für den eigentlichen Schulunterricht reif zu machen, machen wir daher aufmerksam auf die bei Winckelmann in Berlin erschienene, vom Seminarlehrer Strübing entworfene und mit einer Gebrauchsanweisung begleitete große Wandkarte ($1\frac{1}{2}$ Thlr.), nach methodischen Grundsätzen gearbeitet, die viel gebrauchten Tafeln von Reimer und Wilke weit übertreffend.

Demnächst verdient das Lager „praktischer und wohlfeiler Lehr- und Anschauungsmittel von Hestermann in Altona" die Aufmerksamkeit der Lehrer. Hr. H., selbst aus dem Schulstande hervorgegangen, hat seine Einsicht in die Bedürfnisse der Schulen durch „Vorträge" documentirt, und man braucht ihm nur zu melden, was man begehrt, und man darf versichert sein, gut und billig bedient zu werden. In den Verzeichnissen über den Inhalt seines Lagers, die er auf Erfordern gratis versendet, findet man die Preise der Apparate für den physikalischen, technologischen, naturgeschichtlichen, geographischen Unterricht in seltener Reichhaltigkeit verzeichnet. Der Raum verbietet es, sämmtliche Gegenstände hier namhaft zu machen; aber die betreffenden Lehrer mögen sich den Namen und das verdienstliche Streben des Hrn. Hestermann in Altona bei Hamburg merken.

---

6) Des Ernstes ist in dem Leben des Schulmannes viel; der Humor, mit welchem einzelne Glückskinder, die eine freie Erziehung genossen, von der gütigen Mutter Natur ausgestattet sind, ist, aus natürlichen Gründen, selten sein Erbtheil: aber und gerade eben darum erfreut und erheitert den ernsten Schulmann eine heitere, humoristisch vorgetragene Geschichte, besonders wenn sie — wie so manche belustigende Anecdote über die Lehrer von Ehemals, die man, damit ihr Gedächtniß nicht verloren gehe, sammeln sollte — aus der Schulwelt herrührt.

Eine solche liefert das Decemberheft 1860 der bei Westermann in Braunschweig erscheinenden „illustrirten deutschen Monatshefte für das gesammte geistige Leben der Gegenwart", einer Zeitschrift, welche wegen ihres mannichfaltigen, reichen Inhalts der gebildeten Classe des deutschen Publikums zur Anschaffung in Lesezirkel unbedingt als in ihrer Art ausgezeichnete Monatsschrift dringend empfohlen zu werden verdient. Der Verfasser dieser Erzählung ist Hr. Schoedler, und Hr. Westermann hat gegen die Aufnahme derselben in die für Lehrer bestimmten Rh. Bl. nichts einzuwenden gehabt. —

Die Karlsmutter.

Ein Bild aus der Schule

von F. Schoedler.

Des Tages Last und Mühe war getragen. Das Scepter des Gymnasialdirectorats war niedergelegt!

Es ist in der That kein leichtes Regiment, Lenker zu sein eines im wahrsten Sinne des Wortes noch jugendlichen Volkes von circa dreihundert Seelen, getheilt in acht Provinzen mit ebensoviel Präfecten, wozu noch andere Würdenträger und Beamten des kleinen, aber beweglichen Staates kommen, worunter Wolf, der Pedell, nicht der wenigstwichtige ist.

Welcher Anlaß zu Arbeit und Sorge ist da nicht fortwährend dem Regenten gegeben! Bald tritt in einer Provinz, hier Classe genannt, ein fatales Naturereigniß, etwa ein allgemein überhand nehmender Katarrh, in störender Weise auf, oder es droht in einer anderen der Ausbruch einer mehr oder minder bedenklichen Revolution, wegen Entziehung angeblicher Rechte, wie z. B. des Besuchs von Conditoreien oder Biergärten. Auch die Präfecten oder Ordinarii der Classen bereiten der Regierung manche Schwierigkeit; der Eine waltet mit drakonischer Strenge und möchte gleich Alles nach Lambessa oder Cayenne schicken — als letzteres wird das feucht gelegene, düstere Carcer bezeichnet, — während der Andere, ein wahrer Titus in Liebe und Milde, selbst die gröbsten Excesse mit Rosenwasser abzumachen geneigt ist. Der geheime Staatssecretär, zugleich Schreiblehrer von Octava bis Tertia, Herr Collaborator Schnupphase, kommt regelmäßig zu spät, was er dann jedesmal mit einem kleinen „Familienvorfall" entschuldigt.

Auch der heutige Tag war ein besonders bewegter gewesen. Schon in aller Frühe war die Sexta in Bewegung und Unruhe, wie ein Bienenvolk, das im Begriffe ist, zu schwärmen. Diese Classe leidet nämlich an einem periodischen Unwohlsein; ihr Ofen kann den Südwestwind nicht vertragen. Rauch erfüllt dann zur Winterzeit das ganze Zimmer und eine kleine Völkerwanderung ist meist das unvermeidliche Auskunftsmittel. Kaum ist diese Störung beseitigt, so nimmt eine neue den Director in Anspruch; ein Mann ist da, mit einem Krokodil! Er will es allen Schülern zeigen, äußerst billig; die Lehrer können unentgeltlich sich betheiligen. Der Mann ist überzeugt, daß in hiesiger Stadt noch niemals ein derartiges lebendiges Geschöpf ist zu sehen ge-

wesen; er will die ganze Lebensbeschreibung des Krokodils ausführlich und deutlich mittheilen: wie es im Nil herumschwimmt, wie seiner Zeit der kleine Moses, — und wie dieses grausame, und tückische Thier das Weinen eines kleinen Kindes natürlich nachahmt, Thränen vergießt und den getäuschten, zur Hülfe herbeieilenden Biedermann anpackt und auffrißt. Sein Krokodil ist zwar nur drei Fuß lang, aber dies ist lediglich ein Jugendfehler, es wird noch wachsen.

Der Director hat Noth, des Krokodils sich zu erwehren; vergeblich beruft er sich auf ein gegen das Vorzeigen derartiger Dinge bestehendes Verbot, denn der Mann zeigt ihm die Beifallszeugnisse fast aller übrigen Gymnasien — ja derselbe fängt an, es sonderbar zu finden, daß man hier den Werth eines Krokodiles nicht zu würdigen verstehe und nicht, wie anderwärts, mit offnen Armen dasselbe aufnehme.

Aber dies bekommt dem Manne übel. Der Director, die bisherige moderne Redeweise plötzlich mit der antiken vertauschend, bedient sich einer derben, lakonischen Kürze und bleibt dem Krokodil gegenüber fest und unerschütterlich, wie Fabricius beim Anblick der Elephanten des Pyrrhus. Das Ungeheuer muß weichen.

Die Erholungspause ist mittlerweile eingetreten; sie dauert fünfzehn Minuten! Fünfzehn Minuten — „dieser karge Thautropfen Zeit" — wie Louise in Cabale und Liebe sich ausdrückt — „schon ein Schluck aus dem Röhrbrunnen des Schulhofs, oder die Consumtion eines Butterbrodes trinkt ihn wollüstig auf!" Und dennoch, welche Fülle von Ereignissen drängt sich in diese fünfzehn Minuten der Freiheit, in diesen Zwischenact des vieractigen vormittäglichen Schuldrama's. Denn hier fallen, im Gegensatz zum Theater, die dramatischen Scenen in den Entreact. Kaum hat die Glocke das Zeichen gegeben, so geht das Publicum der Schulbänke plötzlich aus dem Passivum über in das Activum, und gleichwie in der Theaterpause Eise, Torten, Orangen und Confecte circuliren, so kommen hier Aepfel, Nüsse und Backwerke des verschiedensten Calibers zum Vorschein; die bisher homogene Masse des Volkes theilt sich in Gruppen und Unterhaltungen, Spiele, Neckereien und Streitigkeiten organisiren sich in den raschesten Entwicklungsphasen.

Erhebt sich nicht grade jetzt ein Tumult auf dem oberen Gang? Richtig — der Director eilt hinauf; ein Stück des Kampfes vor Ilion scheint hier in Scene gesetzt, die Handlung ist in vollster Bewegung.

Der Primaner Schmerfink, ganz durchdrungen von dem empfindlichsten, seinem erhabenen Range angemessenen Selbstgefühle, hatte den etwas lächelnden Blick des vorübergehenden Secundaners Buchmaier für Hohn und Beleidigung genommen und demselben sofort die dicke Zweibrücker-Ausgabe eines lateinischen Classikers an den Kopf

geworfen; Buchmaier, vom Zeichnen kommend, schleuderte wüthend eine Reißschiene auf den Angreifer, so daß sie laut krachend in Stücke sprang. Vom Kampf aus der Ferne ging es rasch zum Handgemenge! Schmerfink, in Ermangelung des Schildes des Achilleus, deckte sich mit der Mappe; aber Buchmaier hatte den stärkeren Schutz seines Reißbrettes. Schon hagelten die Hiebe, schon schaarten sich beiderseits die Commilitonen, und das Einzelgefecht war im Begriff, zum Massenkampfe heranzuwachsen, als rechtzeitig und laut die Glocke erschallte, und — „Friede sei ihr erst' Geläute — der Knäuel entwirrt sich, die Parteien scheiden aus einander, das Schlachtfeld ist leer.

Noch herrscht Aufregung in Prima; ein dumpfes Gemurmel, gleich der fern grollenden See, rumort durch die Reihen der Bänke. Der Director tritt ein — „da wird's still." — Der griechische Autor wird aufgeschlagen, die Lectüre beginnt und alsbald ist man tief in der Sache. Der Director wird warm und begeistert: mit gründlicher Gelehrsamkeit und wundervoller Subtilität demonstrirt er die feinsten Unterschiede im Gebrauche von „ἄν" und „κε" vor den lauschenden Zuhörern.

„Aber was ist denn das," fragt er plötzlich innehaltend, „die Tertia drüben kommt ja gar nicht zur Ruhe; Brinkmann, sieh einmal nach, ob Herr Schnupphase" —

Allein in diesem Augenblick stürzte der Pedell Wolf herein:

„Der Herr Collaborator schickt her und läßt sich entschuldigen, ein Familienvorfall" —

„Nun was ist denn schon wieder?" —

„Die Frau Collaborator haben so eben ein Söhnchen bekommen" — flüstert der Pedell, und dem Director entfährt ein Seufzer. Das ist nunmehr bereits das siebente junge Schnupphäschen in dem achtjährigen Frucht- und Dornenstück der collaboratorischen Ehe; kein Wunder, daß hier störende „Familienvorfälle" sich öfter wiederholen. Der Director geht hinaus, die erforderliche Anordnung zu treffen; aber die classische Stimmung ist hin, sie kommt nicht wieder.

Soll ich noch weiter fortfahren in der Einzelschilderung der grellen Wechselfälle eines Schulregententages? Wie Nachmittags noch der Rechner des Gymnasialfonds restirende Didaktra reclamirt und Handwerker kommen und ihre Rechnungen zur Beglaubigung präsentiren, wie unmittelbar vor der Poesie des Mittelalters in Secunda aus der Nachbarschaft der Apotheker und der Gewürzkrämer sich einstellen und mit gleicher Heftigkeit die Miethe des großen Gymnasialspeichers in Anspruch nehmen, jener zum Trocknen von Hollunder und Camillen, dieser zum Ausbreiten von Pfeffer und Wachholderbeeren?

Doch nein — ich will keines guten Mitmenschen Geduld erschöpfen durch eine weitere Ausführung dieser wirklich durchlebten Ereignisse, ich

wiederhole nochmals — „des Tages Mühe und Last war getragen“ — die ernsten Primaner mit ihren halbgebrochenen Jünglings-Mannesstimmen und die zappelnden Pygmäen der Septima und Octava mit ihren durchdringenden Fistelstimmen — Alle hatten die Hallen des classischen Instituts verlassen, nur der aufgeregte Staub wirbelte noch in den verödeten Zimmern und Gängen, durch welche der Pedell Wolf einsam und mißmuthig hinschlurrte, den Brennstoff für den künftigen Tag herbeischleppend.

Ich hatte mich zurückgezogen auf meine Studirstube. Glückliches Asyl des Gelehrten! Wie heimelst Du mich an, so oft ich aus dem Gewühl des praktischen Lebensberufes wiederkehre in dein stilles Verließ! Ernst und würdig, aus ehrbarem Schweinsleder, schauen ringsum von den Gefachen die älteren Ausgaben der Classiker mich an, während in buntem Cambrik und reichem Golddruck die modernen Editionen heiter und stattlich sich ausnehmen. Wohlthuende Wärme entstrahlt dem Ofen, ein mehrfach gebreiteter Teppich verleiht dem Fußboden behagliche Weichheit und dämpft jegliches Geräusch. Wallend umfängt mich, im bequemen Sessel gelehnt, der Schlafrock, und während die nach antiken Motiven verzierte Moderatörlampe ihr klares Licht über Tisch und Schreibzeug ruhig ausgießt, erhöht das leise Picken der kleinen Wanduhr und zeitweise ein Knistern des Feuers die Traulichkeit dieses Stilllebens.

Fürwahr — es ist etwas Schönes um diese feierlichen Weihestunden des in sich selbst zurückgezogenen Gelehrten, der jetzt zur höchsten Vollendung ihres Genusses — seine Pfeife stopft. Ja, man erstaune nicht — in meiner Studirstube behauptet noch immer ihren Platz die akademische Pfeife, mit ihrem langen Rohr und dem alten, großen Porcellankopf, der, einmal gestopft, zwei volle Stunden den Brand des wundersamen Krautes der Nicotiana unterhält. Wie bequem und nachhaltig erweist sich dieses altväterliche Rauchmöbel im Vergleich zu der kurzathmigen modernen Cigarre. Wahrhaftig, wenn man das Verhältniß der Pfeife zur Cigarre aufmerksam betrachtet und geschichtlich verfolgt, so wird sich hieraus ein inniger Zusammenhang in dem Wesen und Entwicklungsgang unserer ganzen neuern Denk- und Schreibweise nachweisen lassen. Indem wir den lang aus der Pfeife gezogenen Dampfstrahl verfolgen, der in krauses, wolliges Gewölk sich ausbreitet, in welches nachgestoßene Ringe sich hineinwirbeln und schlängeln — werden wir da nicht lebhaft an jene stylistischen Elaborate vieler unserer älteren Gelehrten erinnert, wo ein ganzes Nebelgewölk kunstvoller Satzgefüge labyrinthisch in einander sich schachtelt und verknäuelt, ohne daß dem Leser immer der tröstliche Faden der Ariadne mitgegeben wird?

Und konnte andrerseits aus dieser modernen aphoristischen Cigarren-

raucherei eine andere Form des Styls hervorgehen, als die entsprechende, schnell fertige, nonchalante, abrupte Schreibart leicht hingeblasener Lyrik, Novellen, Skizzen und anderer ephemerer Salonliteratur?

In der That, wir stehen der Sache noch zu nahe, wir sind selbst noch zu sehr befangen in Mitleidenschaft. Aber nach etwa zweitausend Jahren wird ein scharfsichtiger, auf unsere Jetztzeit rückwärts blickender kritischer Augur die tiefe Umgestaltung unserer Literatur offen darlegen, die sich an das allmälige Zurücktreten der Pfeife und die überhandnehmende Herrschaft der Cigarre knüpfte.

Und nun — nachdem in der Pfeife das Brandopfer entzündet ist und lieblichen Rauch Dir spendet, komm hervor, göttlicher Plato, aus Deiner schweinsledernen Colonne, unsterblicher Denker und Dichter zugleich. Ist mir doch, indem ich Dich aufschlage, wie dem Faust, da er im Nostradamus das Zeichen des Makrokosmus erblickend ausruft:

„Ha! welche Wonne fließt in diesem Blick
Auf einmal mir durch alle meine Sinnen!
Ich fühle junges, heil'ges Lebensglück
Neuglühend mir durch Nerv und Adern rinnen.
War es ein Gott, der diese Zeilen schrieb?“ —

Ich fahre fort in der Lectüre des stets mit erneutem Entzücken gelesenen Symposions oder Gastmahls von Plato. Nicht weiß ich, was daran mehr zu bewundern wäre, ob die leichte anmuthige Anlage und Durchführung des Ganzen, oder das feine, der liebenswürdigsten Art von Geselligkeit entsprechende Auftreten der sich ablösenden Redner, oder endlich die theils tiefsinnigen, theils poetischen und heiteren Bemerkungen und Ideen, welche hier über Liebe, Freundschaft und Schönheit sich ausgesprochen finden.

Eben komme ich zu der Stelle, wo Aristophanes, der komische Dichter, das Wort hat. Launig erklärt er, einer alten Sage gemäß, den Grund der Liebe, mit welcher die beiden Geschlechter der Menschen sich so mächtig zu einander hingezogen fühlten. Ursprünglich, sagt er, waren nämlich die Körper des Mannes und der Frau mit einander verwachsen und bildeten eigenthümliche Doppelwesen, von übermüthiger Stärke, die selbst nach den Sitzen der Götter trachteten, daher denn Zeus, um ihrer sich zu erwehren, sie in männliche und weibliche Hälften spaltete, wie wenn man Früchte zerschneidet, um sie einzumachen, indem er dieselben ohne viele Umstände auseinander riß. Daher —

„Aber hat es nicht eben angeklopft? — Doch nicht — es ist Alles still — ich habe mich getäuscht.“

Daher beschäftigt sich nunmehr jeder Mensch, oder richtiger zu reden, jede Hälfte vom Menschen mit stetem Aufsuchen seiner anderen, ihm entrissenen Hälfte.

„Doch horch — es klopft wahrhaftig — herein!"

„Ich wünsche Ihnen guten Abend, Herr Director!" — ließ sich eine schüchterne sanfte Frauenstimme vernehmen.

„Guten Abend!"

„Herr Director, nehmen Sie es doch ja nicht ungütig, daß ich so spät noch störe." —

„Ich bitte recht sehr; aber treten Sie doch näher."

„Wissen Sie, die Tage sind so kurz." —

„Nehmen Sie gefälligst Platz." —

„Ich bin so frei." —

Indem ich den Lampenschirm erhöhte, nahm ich wahr, daß eine fein gekleidete junge Frau, von angenehmen Gesichtszügen, mir gegenüber sich niederließ. Es entstand eine kleine Pause gegenseitiger Inbetrachtnahme und Sammlung.

„Womit kann ich dienen?" nahm ich das Wort.

„Aber nicht wahr, Herr Director, Sie sind mir doch nicht bös, daß ich Sie belästige." —

„Bewahre, bewahre; vermuthlich verschafft mir eine Schulangelegenheit das Vergnügen, — ist etwa der Sohn" —

„Ja wohl, Herr Director, der Karl; nicht wahr, Sie wissen es schon —?"

„Nun — was ist denn mit dem Karl?"

„Ach, er hat heute ja schon wieder Arrest."

„Wirklich — nun?"

„Herr Director, was ich mit dem Buben für einen Kummer habe, das kann ich Ihnen gar nicht sagen. Nichts wie Tadel — nichts wie Strafen — nichts wie Arrest!"

„Ei, ei — ist denn der Karl so schlimm?"

„Das beste Kind von der Welt, sag' ich Ihnen, Herr Director. Sehen Sie, ich hab' schon oft gesagt, der Karl ist nur zu gut; er ist unser einziges ..."

„So, so — das Einzige!"

„Das einzige Kind, Herr Director. Wissen Sie, unser Thereschen ist an den Masern gestorben, auf Lichtmeß werden es drei Jahre, wie damals die Masern so bösartig waren; das arme Kind, es hat sich's in der Nachbarschaft geholt, bei Grünefeld's; Sie kennen doch Grünefeld's?"

„Ich bedaure, nein; aber der Karl" —

„Ach ja, der Karl; das einzige Kind — und macht mir so viel Sorge. Aber Herr Director, an dem liegt gewiß nicht allein die Schuld!"

„Wie so, — glauben Sie —"

„Freilich glaube ich; der Classenführer versteht ja gar nicht, den Jungen zu behandeln."

„Der Classenführer! hm, hm, sollte das wirklich der Fall sein? In welche Classe geht doch Ihr Sohn?"

„In die Sechste, Herr Director, seit Michaelis."

„So, in die Sexta; aber der Ordinarius von Sexta ist doch ein vortrefflicher Lehrer."

„Aber so streng, Herr Director, so streng!"

„Wenn's Noth thut, warum nicht!"

„Ja aber für unsern Karl paßt sich das strenge Wesen gar nicht, das Kind will liebreich behandelt sein; aber wo ist da eine Spur von Liebe? Hat es einmal sein Buch vergessen — gleich Strafe; kommt das Kind eine Minute zu spät oder spricht es nur ein Wörtchen — abermals Strafe; hat es seine Aufgabe nicht machen können — Arrest! In Einem fort hab' ich nur an dem Karl zu trösten!"

„Ei warum nicht gar! Die Strafen finde ich doch ganz in der Ordnung; was sagt denn Ihr Herr Gemahl —"

„Meinen Mann, meinen Sie?"

„Ja wohl." —

„Oh, Herr Director, der darf von All dem gar nichts wissen; der ist so hitzig, der wär' im Stand, das Kind zu schlagen und Gott weiß, was sonst noch; aber so kann es nicht fortgehen, etwas muß geschehen, und deswegen komme ich selbst."

„Sehr angenehm; aber nehmen Sie mir nicht übel, mir scheint, hier liegt der Fehler —"

„Ganz allein am Classenführer; er gibt zu viel auf, er verlangt zu viel —"

„Nicht doch, Sie täuschen sich —"

„Herr Director, ich —"

„Erlauben Sie, meine wertheste Frau, Sie befinden sich jetzt einem Schulmanne gegenüber, und der verlangt vor Allem einen ruhigen und aufmerksamen Zuhörer; Sie müssen mich ganz geduldig anhören, mich nicht unterbrechen — sonst —"

Die schöne Frau erröthete, und indem die langen seidenen Wimpern ihre tiefen dunklen Augen verschleierten, ergab sie sich in das auferlegte Interdict.

„Sie urtheilen, fuhr ich fort, nach der einen Erfahrung, die Sie an Ihrem Sohn machen; wir prüfen an vierzig oder fünfzig Schülern die Zuträglichkeit unserer Aufgaben und die Angemessenheit unserer Behandlung. Jede kleine Unordnung, die, einzeln genommen, leicht verzeihlich wäre, würde, massenhaft sich häufend, die Schule vernichten. Aber nach dem,

was ich vernommen habe, liegt der Fehler hauptsächlich an Ihnen, ja, meine Verehrteste, an Ihnen. Statt den Karl zu trösten und zu bemitleiden, nehmen Sie den Burschen gleich einmal tüchtig vor; halten Sie ihn scharf an seine Aufgaben; sorgen Sie, daß er jeden Morgen complet und pünktlich in der Schule ist; sprechen Sie offen und ausführlich mit Ihrem Mann und ich bürge Ihnen —"

„Aber Herr Director, der Classenführer —"

„Ich bürge Ihnen dann für denselben; wollen Sie mir fest und feierlich versprechen, Alles dies zu thun und zu befolgen?"

Mit Lebhaftigkeit ergriff die Mutter meine dargereichte Hand und drückte sie mit einer Wärme, die selbst dem so platonisch disponirten Gelehrten das Blut aus den Fingerspitzen bis in das Antlitz trieb.

„Gewiß," rief sie, „gewiß Herr Director, wenn Sie nur auch den Classenführer —"

„Verlassen Sie sich darauf; ich werde sofort mit dem Herrn Doctor sprechen; ich werde ihn ganz besonders auf den Karl aufmerksam machen und ihm die geeigneten Andeutungen geben; also — Wort gehalten — und Alles wird gut gehen."

Nochmals wiederholte die bewegte Mutter ihre Entschuldigungen, und indem sie Abschied nahm, ergriff ich die Lampe, um sie zur Treppe zu geleiten.

„Gute Nacht," erwiederte ich, „freundliche gute Nacht, Frau — Frau — der Tausend, wie heißt doch die Dame?"

Doch indem ich mich besinne, ist sie bereits die Treppe hinunter geeilt und schlägt eben die Hausthür zu. Nachsinnend kehrte ich auf meine Studirstube zurück: wer war nur die Dame? Kam sie mir doch ganz bekannt vor; vermuthlich war sie schon früher einmal dagewesen, um ihren Karl anzumelden und vorzustellen was am hiesigen Orte meist durch die Mütter geschieht. Nun — gleichviel, es wird sich finden. Und ich suchte nun in meinen Plato wieder hineinzukommen, mit all' der Fassung, die dem Verehrer der antiken und modernen Schönheit noch übrig ist, nachdem er in solche Augen geblickt und den Druck solcher Hände empfunden hat.

„Herr Dr. Wüstenberg," fragte ich gleich in der Frühe den Ordinarius von Sexta, „was war denn das gestern wieder mit dem Karl — dem Karl —"

„Mit welchem Karl, Herr Director?" —

„Nun mit dem, der Arrest hatte, sehen Sie doch nur einmal nach, der Name fällt mir eben nicht ein!"

Aber es fand sich unter den Sträflingen der Sexta kein Karl vor; vielleicht irrte ich mich in der Classe; ich rufe Herrn Deichel-

mann, den Regens der Quinta. Doch auch hier findet sich der betreffende Karl nicht vor. Dann gehört er sicher zur Septima; allein indem ich mich dahin wende, kommt mir eine Abordnung des Stadtvorstandes entgegen, mir meine Erwählung in's Comité zur bevorstehenden Schillerfeier ankündigend und alsogleich eine Besprechung beantragend.

Herrliche und erhebende Feierlichkeiten waren nun zu veranstalten. Festzüge und Vorträge, Inschriften und Carmina, Trinksprüche und Apotheosen — an Allem mußte mehr oder weniger helfend der Director sich betheiligen, und in freudiger Aufregung schwanden die Wochen der Vorbereitung und in hoher Lust und Wonne die Tage der Feier.

Noch angewärmt von dieser wohlthuenden Episode, die Jeden emporgehoben, über die kläglichen politischen Zustände und über die kleinlichen Lebens- und Dienstessorgen, hatte ich mich eines Abends wieder in meine vier Wände zurückgezogen und war zurückgekehrt zum alten Plato. Unbeachtet hatte er mittlerweile dagelegen, noch aufgeschlagen, und ich fuhr fort in meiner Lectüre des Symposions.

Da klopft es. „Herein!"

„Guten Abend, Herr Director!"

Alle Tausend, das ist ja die Stimme der schönen Unbekannten, der räthselhaften Karlsmutter! — aber diesmal heiter, freundlich und zutraulich.

„Ach wie bin ich Ihnen dankbar, Herr Director," fuhr die junge Frau fort; „was haben Sie für meinen Karl gethan; Alles geht auf's Beste; ich bin die glücklichste Frau von der Welt!"

„Aber wie so denn?" — fragte ich, in nicht geringer Verwirrung.

„Nun — Sie wissen, ich war doch bei Ihnen?"

„Ganz recht!"

„Und habe mich beklagt!"

„Beklagt? Worüber —"

„Nun über den Classenführer!"

„Ach so —"

„Und den haben Sie gehörig vorgenommen."

„Wie — ich? Nein, da irren Sie — nicht eine Sylbe habe ich gesagt — ich —"

„Sie scherzen; der Karl hat es ihm ja gleich am Gesicht angesehen. Aber der Junge hatte auch seine Sachen perfect gelernt; ich habe Wort gehalten, Herr Director!"

„Wirklich!"

„In jedem Stück. Aber Ihnen dank ich's, daß Sie mir auch den Classenführer einmal tüchtig —"

„Aber mein Gott, ich sage Ihnen, ich habe nicht das Geringste —"

„Sie sind zu gütig, Herr Director; nun — ich verstehe schon, weshalb Sie nichts zugeben wollen; mir ist's auch einerlei; ich bin so froh, wie noch nie, seit unser Karl in die Realschule geht."

„Was — in die Realschule?"

„Nun freilich!"

„Ihr Karl geht in die Realschule?"

„Ja versteht sich — in Ihre Realschule!"

„Aber liebste beste Frau — ich bitte Sie um Gotteswillen — ich bin ja der Gymnasialdirector!"

„Sie sind —"

„Ich bin der Director des Gymnasiums! Wie in aller Welt kommen Sie denn zu mir? Da waltet ja ein völliger Irrthum! Nun begreife ich Alles, Ihr Karl ist gar nicht mein Schüler!"

„Herr Director!" rief die Mutter mit einem Tone des Schreckens.

„Ja wirklich — ich kenne ihn gar nicht!"

„Unmöglich —"

„Ich habe ihn niemals gesehen!"

„Herr Director, das kann nicht sein!"

„Ich versichere Sie."

„Weisen Sie meine Erkenntlichkeit so nicht zurück; oder wollen Sie leugnen, daß Sie den Classenführer —"

„Nicht ein Wort konnte ich ihm sagen."

„So — und sein Gesicht, sein ganz verändertes Gesicht —"

„Das ist lediglich Ihr Verdienst; gewiß, meine Verehrteste, gestatten Sie, daß ich Ihnen mein vollstes Lob ertheile und herzlich Glück wünsche; Sie haben energisch eingegriffen, Ihren Sohn zur Pflicht angehalten, und dies allein reichte hin, ihm die Freundlichkeit seines Lehrers zu gewinnen. Des Lehrers Antlitz ist des Schülers Spiegel."

Die Angeredete seufzte tief.

„Sie sind also ganz bestimmt nicht der Director meines Sohnes?"

„Nein — zu meinem lebhaften Bedauern, da er eine so vortreffliche Mutter hat und jetzt so brav ist."

„Und wenn er es nicht bliebe?"

„Er bleibt es, so lange Sie standhaft sind."

„Und wenn es wieder schlimm geht — Herr Director, mögen Sie nun Director sein von was Sie wollen — darf ich wieder zu Ihnen kommen?"

„Mein Rath ist stets zu Ihren Diensten."

„So bleibt's dabei; gute Nacht, Herr Director." Und nochmals ergriff sie dankend meine Hand und blickte mit ihren tiefen, dunkeln

Augen mich fest und freundlich an, — nochmals leuchtete ich zur Treppe — und nochmals vergaß ich, nach dem Namen der guten Mutter zu fragen.

Am andern Tage empfing ich jedoch ein Packet und folgende Zeilen:

„Hochgeehrtester Herr Director!

Für den hinsichtlich unseres Sohnes Karl so erfolgreich von Ihnen ertheilten Rath den gebührenden Dank geeignet auszudrücken, fühlen wir uns hinreichend nicht im Stande; möge Beifolgendes für uns sprechen!

Karl Wampold, Metzgermeister,
und seine Frau."

Das Packet aber enthielt eine prachtvolle — geräucherte Ochsenzunge.

VIII.

Verzeichniß eingesandter Schriften.

1. Preußens Geschichte in Wort und Bild. Von Ferdinand Schmidt. Illustrirt von Ludwig Burger. Dedicationsausgabe. Erste bis dritte Lieferung á 20 Sgr. Volksausgabe á $7\frac{1}{2}$ Sgr. Berlin, Fr. Lobeck. 1861.
2. Wie die Schule erzieht, von Dr. Staedler. In Jahresbericht der höh. Töchterschule in Berlin.
3. Pflanzenkunde. Für Schüler und zum Selbstunterrichte. Von A. Berthelt und Ernst Besser. Mit vielen Abbildungen. Leipzig 1862, Klinkhardt. (288 S. gr. 8. 15 Sgr.)
4. Das Proverbium in gymnastischer Verwendung bei dem Elementarunterricht der latein. Sprache. Sammlung von fast 2000 latein. Sprüchwörtern ꝛc. von C. Wiegand, L. in Meinigen. Leipzig 1861, Klinkhardt. (107 S. 8. $7\frac{1}{2}$ Sgr.)
5. Die Arithmetik. Ein Handbuch für Schüler gewerblicher Lehranstalten von Dr. J. Wenck. Leipzig 1862, Klinkhardt. (80 S. gr. 8. $7\frac{1}{2}$ Sgr.)
6. Die heil. Schriften des A. T., kritisch beleuchtet für gebildete Protestanten ꝛc., von Dr. Freytag, Super. Berlin 1859, Geelhaar. (78 S. 8.)
7. Sammlung von Musteraufsätzen für die Mittelklassen höh. Knaben- und Mädchenschulen und für die oberen Kl. gehobener Volksschulen, herausgeg. von A. Engelin, L. Berlin 1861, Schultze. (188 S. 8.)
8. Thekla v. Gumpert's Töchter-Album, 1861 No. 7. 8. 9. Glogau, Flemming.
9. Derselben Herzblättchens Zeitvertreib, 1861 No. 6 — 9. Daselbst.
10. Was ist zu thun zur allmähligen, aber sichern Verminderung und schließlichen Verhütung von Ungezieferschäden und Mäusefraß ꝛc. Von Dr. C. W. F. Gloger. Berlin 1861. (62 S. gr. 8.)
11. Wilhelm Middendorf über die Kindergärten. Durchgesehen, ergänzt und theilweise verbessert von Dr. W. Lange. Hamburg 1861, Campe (188 S. 25 Sgr.)
12. Vierteljahrschrift für die Seelenlehre, von H. Neugeboren und L. Korodi III. 1. 2. Kronstadt 1861, Göte.
13. Die kirchlichen Festzeiten in der Schule. Dreist. Chorgesänge von A. W. Schletterer. Augsburg, 1861, Schlosser. (60 S. kl. 8.)
14. Grundlinien der Botanik für höhere Lehranstalten. Von W. Passow. Mit 8 lith. Tafeln. Stralsund 1861, Bremer. (78 S. gr. 8.)
15. Das Buch der Geologie, von K. Ludwig. Zweite, neu bearb. Aufl. Zweiter Band. Mit 4 Ton- und Buntdrucktafeln, sowie 150 in den Text gedr. Abbildungen. Leipzig 1861, Spamer. (230 S. gr. 8.)

16. Malerische Botanik. Schilderungen aus dem Leben der Gewächse, von H. Wagner. Zweiter Band. Mit 270 in den Text gedruckten Abbildungen und mehreren Tonbildern. Leipzig 1861, Spamer. (258 S. gr. 8.)
17. Chronologische Gedächtnißtafel zur deutschen Literatur nebst einigen Fremdlingen, von A. Treu, Seminarlehrer. Münster 1861, Wundermann. (32 S. 5 Sgr.)
18. Primeln und Veilchen. Kinderlieder mit Silhouetten von Karl Fröhlich, componirt für eine Singstimme mit Begleitung des Pianoforte von Karl Koch. Ladenpreis 20 Sgr. Leipzig, Friese.
19. Die Ausstellung der Arbeiten Württembergischer Volksschulen im J. 1860. Stundenpläne, Lehrgang und Resultate, dargestellt durch die Beurtheilungs-Commission. Mit einer lith. Tafel. Stuttgart 1861, Schweizerbart. (112 S. gr. 8.)
20. Hülfs- und Schreibkalender für Preußische Volksschullehrer. Herausgeg. von J. G. Kutzner. 1862. Zweiter Jahrgang. Berlin, C. Heymann. (Geb. 12½ Sgr.)
21. Dr. Martin Luther oder kurze Reformationsgeschichte. Zunächst für die ev. Schuljugend, dann dem lieben Bürger und Landmann. Zehnte Aufl. Nürnberg 1861, Raw. (23 S.)
22. Abriß der Erziehungslehre, zunächst als Grundlage für den Unterricht in ev. Schullehrer-Seminarien, nach den besten Quellen und eigenen Erfahrungen entw. von J. S. H. Harleß, Seminar-Inspector in Schwabbch. Heft II. Nürnberg 1860, Raw.
23. Leitfaden der Geographie und kurzgefaßte Geschichte der Staatenbildung Deutschlands für die verschiedenen Klassen der Gymnasien &c. von P. C. Jsing, Rector. Münster, Brunn. (272 S. 8.)
24. Deutsche Gesänge in drei- und vierst. Bearbeitung von K. W. Steinhausen. Erstes Heft. Neuwied, Heuser. (I. Abth. Volkslieder, 96 S. 8, 8 Sgr; II. Abth. Kirchenlieder, 25 S. 2½ Sgr., beide zusammen 10 Sgr.)
25. Die Geometrie, enth. Planimetrie, Stereometrie und Trigonometrie. Ein Lehr- und Handbuch für Schüler gewerblicher Lehranstalten sowie zum Selbstunterricht, von Dr. J. Wenk. Mit 213 in den Text gedruckten Holzschnitten. Leipzig 1862, Brandstetter. (164 S. gr. 8. 15 Sgr.)
26. Die Umgestaltung des Herrenhauses, eine allgemein deutsche Angelegenheit. Rede geh. zu Danzig, 26. Juli 1861 &c., von H. Büttner. Danzig 1861, Kassemann. (18 S. gr. 8.)
27. Geschichts-Repetition. Für Schule und Privatgebrauch. Ethnographisch und mit ausführlicher Berücksichtigung des culturgeschichtlichen Stoffes, von Dr. H. Keferstein, in Dresden. Daselbst 1861. C. am Ende. (750 S. 8. 1 Th. 24 Sgr.)
28. Einiges über das Unterrichtsgesetz, von C. John, Justizrath. Marienwerder 1861, Levysohn. (34 S. gr. 8.)
29. Ueberficht der Geschichte der deutschen Dichtung. Von K. Goedeke. Erste Hälfte. Dresden 1862, Ehlermann. (168 S. gr. 8. 18 Sgr.)
30. Premières lectures francaises. Französisches Lesebuch für die unteren Klassen, herausgegeben von Dr. Seinecke. Dritte, verb. Aufl. Dresden 1862, Ehlermann. (160 S. gr. 8. 8¾ Sgr.)
31. Evangelischer Liedersegen von Gellert bis auf die neueste Zeit.

Herausgegeben von Dr. F. Seinecke. Dresden 1862, Ehlermann. (236 S. gr. 8. 16 Sgr.)

32. Cours gradué de langue anglaise por H. Plate, prof. in Brème, Ouvrage traduit de l'allemand et mis à l'usage des Français par R. Koenig. II. Grammaire pratique. Dresde 1861, Ehlermann. (331 S. gr. 8. 20 Sgr.)
33. Kurzgefaßte Grammatik der franz. Sprache, von B. Blanchard. Lehrer zu Leipzig. Dresden 1860, Ehlermann. (56 S. 8. 7½ Sgr.)
34. Kinderschatz, zweiter Theil. Deutsches Lesebuch für das Alter von 7 — 9 Jahren. Von H. Schulze und W. Steinmann, Lehrer in dem K. Hannover. Dritte, unveränd. Afl. Dresden 1861, Ehlermann. (286 S. gr. 8, 8¾ Sgr.)
35. Der katholische Volksschüler in der Oberklasse. Ein Sprach- und Lesebuch für Schüler von 11 — 14 Jahren, von H. Reiser. Zweite, umgearb. Afl. Stuttgart, Hallberger. (344 S. mit einer angeh. Geschichte Preußens auf 20 S. nebst Liedern, 21 Sgr.)
36. Die christliche Heilslehre in kurzen Lehrsätzen und bibl. Sprüchen, nach Ordnung des lutherischen Katechismus &c., von O. Wolff, Pastor zu Grünberg. Vierte, verb. Aufl. Grünberg 1861, Weiß. (41 S. und die 5 Hauptstücke.)
37. Die Legirungs- und Preisrechnung nach tausendtheiliger Gehaltsangabe &c. für Schulen und Selbstunterricht bearb. von A. Stubba. Leipzig 1861, Kummer. (76 S. gr. 8.)
38. Die Geometrie für das Gewerbsleben. Ein Hand- und Hülfsbuch für Nachhülfeschulen und Selbstunterricht, von A. Stubba. Leipzig 1861, Kummer. (117 S. gr. 8.)
39. Bildniß Lessing's bei Brandstetter in Leipzig.
40. Leitfaden für den geogr. Unterricht auf Gymnasien und andern höh. Lehranstalten von Dr. H. L. Polsberw, Prof. zu Berlin. Vierte verb. und verm. Afl. Berlin 61, Mittler und Sohn. (298 S. gr. 8. 18 Sgr.)
41. Die Legislaturperiode des Hauses der Abgeordneten 1859 — 61. Ein Rechenschaftsbericht. Berlin 61, G. Reimer. (90 S. gr. 8. 5 Sgr.)
42. Dr. Seidenstücker's Elementarbuch der lat. Sprache. Erste Abth. 11. Afl. durchgesehen und revitirt von Burchard, Prof. zu Bückeberg. Mit Zusätzen von E. v. Rieden, Rector. Münster 61. Wundermann. (202 und 32 S. 15 Sgr.) Zweite Abth. (400 S. 25 Sgr.)
43. Kalender für Lehrer und Schulfreunde auf 1862. Von Dr. J. B. Heindl, 7ter Jabeg. München, Fleischmann. (48 S. 4.)
44. Anleitung zum Gesang nebst 57 Chorälen und 78 Liedern und Chören bearb. und zusammengetr. von G. Anthes, Oberl. zu Wiesbaden. Das. 61, Limbarth. (135 S. Notenform 20 Sgr.)
45. Onomatisches Wörterbuch, zugleich als Beitrag zu einem auf die Sprache der klass. Schriftsteller gegründeten Wörterbuch der neuhochdeutschen Sprache von J. Kehrein, Dir. des kath. Lehrerseminars zu Montabaur &c. Zweite Ausg. 1te Lief. Wiesbaden 61, Limbarth. (320 S. gr. 8. 22½ Sgr.)

Literarischer Anzeiger

zum 1. Hefte des 9. Bandes.

Die diesem Hefte beigegebenen zwei Beilagen von **Friedrich Brandstetter in Leipzig** empfiehlt Ihrer Beachtung
die Verlagshandlung.

Druck von Ferber & Seydel in Leipzig.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

von

Adolph Diesterweg.

Des IX. Bandes der neuesten Folge 2. Heft.
(März–April 1862.)

Frankfurt a. M. 1862.
Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.
(Moritz Diesterweg.)

I.

Bildung, Cultur und Zeitgeist.

1) Man unterscheidet Bildung des einzelnen Menschen und Bildung des Volkes.

So viel steht fest, der Begriff der Bildung ist kein objectiv oder absolut feststehender für alle Zeiten, sondern ein flüssiger oder fließender Begriff; ein gebildeter Mann von anno 1 der christlichen Zeitrechnung würde dem Begriff der Bildung des 19. christlichen Jahrhunderts nicht entsprechen. Dennoch liegen bleibende Momente im Begriff der Bildung: überwundene Rohheit, beseitigte pure Natürlichkeit — entwickeltes Erkennen, Fühlen und Wollen — Liebe zu Wahrheit, Schönheit, Tugend — Charakterfestigkeit und Energie: Alles zusammen in harmonischer Einheit der fort und fort sich entwickelnden Individualität. Die beiden letzten Momente sind von besonderer Wichtigkeit; ein gebildeter Mann ist etwas Anderes als ein gebildetes Weib, und wahre Bildung besteht in fortschreitendem Werden der dem Individuum eigenthümlichen Persönlichkeit.*)

---

*) Kein Dressiren, kein Mechanisiren des Geistigen, kein Uniformiren, kein Schabloniren, kein willkürliches Formiren, folglich auch kein pädagogisirendes Systematisiren — denn wenn auch in Betreff des Unterrichts ein System bestehen mag oder soll, so ist doch die Erziehung eines Menschen nach einem erdachten System schlechthin verwerflich. Ein solches System nämlich ist im besten Falle aus der Beobachtung und Kenntniß der Menschennatur gebildet, inductorisch aus einer Anzahl von concreten, individuellen Fällen, welche nimmermehr die unendliche Zahl der Individuen umfassen oder repräsentiren und die zahllose Mannigfaltigkeit individueller Naturbeschaffenheit nicht abspiegeln können. Das System nimmt darauf nicht Rücksicht, behandelt alle in der gleichen Weise, verleugnet den Grundsatz der Respectirung der Eigenthümlichkeit der Individuen, unterwirft sie demselben Verfahren und formirt sie, statt sie sich selbst formiren zu lassen in Folge und als Product naturgemäßer Entwicklung, zu der nichts weiter nöthig ist als Anregung, in Anwendung der wenigen der sich entwickelnden Menschennatur abgelauschten Grundsätze. — Summa: kein System, sondern freie Entwicklung. Folglich auch, um nur ein Beispiel zu nennen, kein Katechismus.

In dem Begriff der Bildung liegt das Moment des Allgemein-Menschlichen, das über den Beruf hinausgehende Interesse für dasselbe. Ein gebildeter Jurist, wozu mehr gehört als die Kenntniß der juristischen Fächer, ist darum noch kein gebildeter Mann; dasselbe gilt auch, jedoch in schwächerem Grade, von einem gebildeten Lehrer, der, da er es mit der Bildung zu thun hat, nicht möglich ist ohne einen Grad allgemeiner Bildung.

Das wichtigste der vorher angegebenen Momente ist dieses, daß Bildung nicht etwas Abgeschlossenes, schlechthin Fertiges, sondern ein in stetem Fluß Begriffenes, Werdendes ist. Das drückt das gewöhnliche Sprichwort aus: Wer nicht fortgeht, geht zurück. Kein Mensch hat mehr Ursache, sich das zu merken, als der Lehrer. Man kann von ihm sagen: er bildet in Wahrheit nur so lange seine Schüler, als er selbst sich fortbildet. Zum Glück ist die Arbeit an der Bildung Anderer das beste Mittel zur Selbstbildung.

Ueber das Wesen der Bildung und die Mittel zur Bildung nachdenken — man lernt darin nicht aus, es ist ein endlos Capitel, aber ein fruchtbares. Versucht man es, den Begriff der Bildung zu fixiren, zu definiren, so stößt man auf bedeutende Schwierigkeiten. Man versuche es mit folgenden Erklärungen: „Bildung ist die Ausgestaltung des innern Menschen zu einer in sich harmonischen Lebenserscheinung, und sie geht vor sich durch eine das natürliche Wesen, unter ausscheidender Bekämpfung der sündhaften*) Elemente, aus dem an sich rohen Zustande herausarbeitende Thätigkeit, in welcher die Persönlichkeit mittelst Aneignung, Sichtung und Assimilirung der vorhandenen Bildungselemente, mittelst Selbstentwicklung und Selbstbeschränkung sich im Leben orientirt und mit dem Ganzen als Glied in die Wechselbeziehung des Empfangens und Wirkens tritt."

---

*) Obiges Prädicat ist eins von denjenigen, welche die „Encyclopädie" charakterisiren. Das Werk ist ein sehr schätzbares; aber der Umstand, daß es in der Reactionszeit entstanden ist, hat nichts zu seinem Werthe beigetragen. Nicht wenige der Verfasser der einzelnen Artikel geben ihren übrigens freisinnigen Ansichten eine orthodoxe Färbung. So wenig fest macht die sogenannte gelehrte Bildung. — Wie demnach der erste und zweite Band des Werkes dem Einfluß jener traurigen Periode nicht entgangen ist, so steht zu hoffen, wenigstens zu wünschen, daß die jetzt in der Arbeit begriffenen zwei letzten Bände auch vom Hauche einer besseren, weil freieren Zeit angeweht werden.

Diese schwülstige Definition des Begriffs Bildung rührt vom Dekan Hauber in Ulm her; sie steht in der „Encyclopädie für das gesammte Erziehungs- und Unterrichtswesen von Dr. Schmid. Gotha 1859, bei Besser", im ersten Bande: Art. Bildung. Ein Anderer (ebendaselbst S. 685) definirt so: „Unter Bildung ist zu verstehen die mit Ueberwindung der natürlichen Rohheit erreichte, im Leben sich kundgebende Angemessenheit des Denkens und Wissens, Empfindens, Wollens und Thuns zu den Forderungen, welche der Geist der Zeit an den Einzelnen stellt."

Curtmann nennt Bildung „den Inbegriff der Vorstellungen und Gewöhnungen, welche sich, weil sie bereits als werthvoll gelten, ein Mensch bis zur freien Verfügung aneignet."

Der Leser wird der zweiten Erklärung den Vorzug geben. Wer damit nicht zufrieden ist, versuche eine bessere. So viel steht fest: die Vorstellung, die Einer von Bildung hat, richtet sich nach dem Grade und der Art der Bildung, die ihm selbst eigen ist. Mit dem Fortschreiten in der Bildung ändert sich daher die Vorstellung von der Bildung selbst. Dieses Fortschreiten ist eben darum die Hauptsache.

2) Die Bildung eines Volkes nennt man mit Kant die Civilisation und Cultur desselben. Die Cultur eines Volkes, eines ganzen Zeitalters, ist um so größer, je vollkommener und vollständiger die Mittel und Einrichtungen vorhanden sind, welche die materiellen und geistigen Bedürfnisse der Menschen (wo möglich aller) befriedigen. Da die geistigen Bedürfnisse den Besitz der materiellen Mittel voraussetzen, so kann man sagen: die Cultur eines Volkes ist in dem Grade gesteigert, in welchem die geistigen Bestrebungen allgemein geworden sind, in welchem die ganze Bevölkerung an den idealen Gütern Theil nimmt. Die Bildung eines Einzelnen ruht auf der Ausbildung seines Körpers und auf dem Besitz oder Erwerb der erforderlichen materiellen Mittel, die Cultur eines Zeitalters ebenfalls auf materieller Grundlage, von welchen Grundlagen aus sich die höhere Gesittung des Einzelnen und die höhere Cultur der Gesammtbevölkerung erhebt.

Den Standpunkt der Cultur der fortgeschrittenen europäischen Völker kennzeichnen:

1. die Bodencultur und die dadurch erzeugte hinreichende Menge materieller Lebensbedürfnisse;

2. die Handelsverhältnisse nebst Allem, was sie befördert (Straßen, Eisenbahnen, Dampf- und Segelschiffe, Telegraphen, Posteinrichtungen, Gesellschaften, Börsen, Handels-Tractaten u. s. w.);

3. die Industrie, gefördert durch Handarbeit und Maschinen;

4. die staatlichen Einrichtungen auf den Gebieten der Sicherheit des Eigenthums und der Personen nach Innen und Außen, des Rechts in der Gleichheit für alle, der Theilnahme der Bürger an der Gesetzgebung und Verwaltung in den Gemeinde-, Kreis-, Provinz- und Staatsverbänden 2c.;

5. die allgemeine Schulbildung, die geistige, nach und nach mit der körperlichen verbunden oder zu verbinden;

6. die Fortbildungs-, Ackerbau-, Industrie- und andere Schulen, Handwerkervereine u. s. w.;

7. die Universitäten, Akademien für Wissenschaft und Kunst;

8. die freie Presse;

9. die Religions- und Gewissensfreiheit, die (immer allgemeiner werdende) Toleranz;

10. die Macht der öffentlichen Meinung;

11. die im Wachsen begriffene Theilnahme an allen öffentlichen Angelegenheiten (Armenversorgung, wohlthätige Anstalten aller Art bis hinauf zur Politik und Staatsführung u. s. w.);

12. der Nationalsinn und Nationalgeist.

Faßt man alles dieses, was in einander greift, einander fördert und sich gegenseitig bedingt, zusammen, und vergleicht man den Umfang und die Macht der sich dadurch offenbarenden Bestrebungen und Leistungen der heute lebenden Culturvölker mit den Zuständen anderer jetztlebenden oder auch älterer Völker, so erhält man einen Begriff von der Größe des Fortschritts, welchen die Cultur gemacht hat, und man wird gestehen müssen, daß dieselbe in den bezeichneten Völkern in materieller wie in geistiger Beziehung eine hohe Stufe erreicht hat.

Gleich der Bildung eines Menschen ist auch die Cultur eines Volkes keine absolute und feststehende, sondern eine flüssige, wechselnde und veränderliche; darum ist die eine wie die andere zwar durch Momente, wie wir sie theilweise angedeutet haben, zu charakterisiren, aber nicht objectiv zu fixi-

ren und logisch unantastbar zu definiren. Von beiden gilt auch das von der einen schon ausgesprochene Wort: Bildung, Civilisation und Cultur sind entweder im Auf- oder im Niedergang begriffen, Stillstand existirt nicht. Wie die Freude am Dasein abhängt von der Wahrnehmung des Fortschritts in individueller Entwicklung, so ist die Freude an der Zugehörigkeit zur Nation bedingt durch die Gewißheit der Entwicklung der wesentlichsten Verhältnisse im Ganzen und Großen, wobei nicht zu vergessen ist, daß, wie man bei und an einem Menschen vorzüglicher Art seine Schwächen und Mängel mit in den Kauf nehmen muß, man bei dem Fortschritt einer Nation im Ganzen die damit verbundene Schädigung in einzelnen Dingen geduldig und ohne Schmerz zu ertragen hat. Wohl dem, dem das Glück zu Theil wird, an der Fortentwicklung des Ganzen Theil zu nehmen! Auch wohl dem, der durch seine eigne Fortbildung, in welcher die intellectuelle und sittliche Bildung die Hauptmomente bilden, zur Entwicklung des Ganzen seinen Beitrag liefert! Es kommt überall darauf an, daß man selbst etwas ist. Sein ist hier Eins mit Werden.

3) Gehen wir über zu einigen mit den vorhergehenden Andeutungen verwandten Bemerkungen über den Zeitgeist. Im Unterschiede mit der Vergangenheit sind die charakteristischen Hauptmomente des jetzt in der deutschen Nation herrschenden und täglich mehr zur Herrschaft gelangenden Zeitgeistes, dieses Ausdrucks der öffentlichen Meinung, folgende:

1. das Streben nach individuell-freier Entwicklung (vor allen andern lebt der Individualitäts-Trieb oder das ihm entsprechende Princip in den Nationen des germanischen Stammes);

2. der Trieb nach freier Bewegung der Genossenschaften (Aufhebung aller hemmenden Schranken, Gewerbe- und Handelsfreiheit — Selbstregierung und Selbstverwaltung der Communen in Stadt und Land —);

3. der Associationsgeist der Gleichstrebenden (Verbindungen und Vereinigungen aller Art, von den ehemaligen Zunftgenossen an bis zu den Gelehrtengesellschaften hinauf, Vereine für materielle Interessen wie für Künste und Wissenschaften);

4. die Humanitätsbestrebungen der mannigfaltigsten Art;

5. das Ausgleichungsprincip (Aufhebung aller Mo-

nopole und Privilegien, Gleichheit vor dem Gesetz, Berechtigung Aller zu den öffentlichen Aemtern 2c.);

6. der Trieb nach freiem Verfassungsleben (in constitutionellem Staat);

7. das Nationalitätsprincip (Vereinigung aller Stämme zu einer Einheit, ohne Verwischung natürlicher Unterschiede);

8. allgemeine und unbedingte Religions- und Gewissensfreiheit (ohne Einfluß des Bekenntnisses auf bürgerliche und staatsbürgerliche Rechte);

9. das erwachte Bedürfniß nach höherer Bildung (der Bürger für sich, wie die Handwerkervereine beweisen, und der Bürger und Bauern für ihre Söhne, in den öffentlichen Schulen, Fortbildungs- und Ackerbauschulen 2c.); alles dieses und das damit Verwandte kann man zusammenfassen in dem einen Worte: Streben nach Freiheit. Unter diesen Begriff kann man, wenn man den Menschen nach Leib, Gemüth und Geist auffaßt, alles Genannte bringen; das demokratische Princip nach Freiheit bildet den Charakter des gegenwärtigen Zeitalters und bestimmt die öffentliche Meinung. Man kann dieses daraus erkennen: Alles, was dieses Princip zu fördern scheint, wird von den hervorragenden Gliedern der Nation und von ihr selbst mit Beifall und Applaus, was ihm widerspricht, mit Mißtrauen und Widerwillen aufgenommen.*)

Von dem mit den angegebenen Positionen aufgestellten Standpunkte werfe der Lehrer, der als solcher Alles auf seinen Beruf bezieht, einen Blick auf die bis zu dieser Stunde herkömmlichen, von den Vätern auf uns gekommenen Bildungsweisen, um hier nur auf Eines aufmerksam zu machen, auf die Einführung der, wie sich von selbst versteht, urtheillosen, unmündigen Kinder in kirchlich confessionelle Bekenntnisse

---

*) Man beachte z. B. die Art und Weise, mit der die öffentliche Meinung das Bestreben des Dr. Wichern in dem Rauhen Hause und seine Bemühung, die „Brüder" in Gefängnißanstalten, Waisenhäuser 2c. zu bringen, aufgenommen hat. Liest man die Darstellung der Zwecke von Hrn. Wichern, so muß man Vieles, fast Alles billigen und loben. Und trotz dem fast allgemeines Mißtrauen und Abneigung! Warum? Das Volk fühlt (fast instinctmäßig, mehr oder weniger bewußt): das Wesen des Rauhen Hauses oder der Rauhen Häuser widerspricht dem modernen Geist der Zeit, hat darum die öffentliche Meinung gegen sich.

und die Beschränkung ihrer Kenntniß und Auffassung in ein so fest geschlossenes, umhegtes Gebiet. Paßt ein so erzogener Mensch in die Welt, wie sie heute schon ist und morgen noch mehr sein wird? Ich will nicht den horrenden Fall, dieses Verbrechen am Seelenleben des Menschen, voraussetzen, daß Eltern, Priester und Lehrer dem Kinde eine feindselige Gesinnung gegen Andersdenkende und Andersglaubende mit oder ohne Absicht eingeflößt haben; nein, ich will annehmen, das System habe ihm die angeborne Gutmüthigkeit nicht geraubt, es habe in vollem Vertrauen und Glauben an die Autorität seiner Umgebung die ihm vorgetragenen Lehren als untrügliche, zur zeitlichen und ewigen Seligkeit hinleitende Wahrheit aufgenommen: wie muß ihm, wenn es in's Leben tritt und in demselben die ihm eingetrichterten Lehren nicht mehr herrschend findet, wie muß ihm, wenn es in der Anschauungsweise der Zeitgenossen die von ihm für heilig erachtete Beschränkung nicht mehr vorfindet, zu Muthe werden?*) Es muß ihm ergehen, wie einem, der, in dumpfer Zimmerluft oder in einer Jean Paul'schen Höhle erzogen, plötzlich auf freie Bergeshöhe versetzt wird, es vergeht ihm der Athem, und es wird bei dem Erwachsenen einer von den zwei Fällen eintreten: entweder retirirt er in die dumpfe Kammer, in die dunkle Höhle zurück, weil er sich nur da wohl fühlt, oder er gewöhnt sich an die stärkende Luft und — blickt mit Wehmuth oder auch mit Abscheu auf seine Jugend-Kerkermeister zurück.

Wir haben von decretirender, dominirender Seite die Forderung betonen hören: die Erziehung muß sich an das Leben anschließen, die Realitäten müssen berücksichtigt werden. Gut gesprochen und richtig gedacht! Aber geschieht das, wenn ein confessioneller Katechismus den Unmündigen eingexercirt wird? Geschieht das dadurch, daß man ihren Geist an Dogmen bindet, welchen nur ein Bruchtheil der Menschheit zustimmt und deren Anwendbarkeit im Leben nicht ein-

---

*) Es wird auch erlaubt sein, zu fragen, wie wird das in obiger Weise erzogene Kind über andersdenkende Menschen empfinden, mit welchen es, ich will nicht verlangen: in Liebe, aber doch in Eintracht zu leben bestimmt ist, wenn der Spruch: „Wer nicht glaubt (d. h. das nicht glaubt, was ihm als Glaube eingeimpft worden), der wird verdammt werden" — ihm in Herz und Gewissen sitzt? Auf das Letztere ist es doch abgesehen! Ist das nicht furchtbar?

leuchtet? Passen die in solcher Beschränkung Erzogenen in die Lebensgemeinschaft, die, oder wenn sie, so ist, wie wir oben gesagt haben?

Die Erziehung darf den Kindern nichts aneignen, was im praktischen Leben keine Bedeutung mehr hat, muß die Jugend für die Ideen der Zeit, wenn diese gut und, mit denen der Vergangenheit verglichen, die besseren sind, reif machen, wenigstens dazu vorbereiten, Alles vermeiden, was sie daran hindern könnte, muß negativ und positiv wirken — und darum leugne Einer die Wahrheit, daß der Lehrer die Gegenwart, die in ihr herrschenden Potenzen, den Zeitgeist und die öffentliche Meinung zu kennen von Nöthen habe — mehr: daß er von den besseren Ideen beseelt sein müsse!? Zu dieser Kenntniß und zu diesem Leben einen Beitrag zu liefern: darum habe ich diese Bemerkungen geschrieben.

A. D.

II.

Beurtheilungen und Anzeigen.

1) **Meine Erlebnisse als Schulmann: Verfaßt und zum Besten schlesischer Lehrer-Wittwen- und Waisen-Unterstützungskassen herausgegeben von Christian Gottlieb Scholz. — Mit dem Bildniß und Facsimile des Verfassers. Breslau, 1861, Selbstverlag und in Commission bei Maruschke u. Berendt. (326 S. gr. 8, 20 Sgr.)**

> „Greift nur hinein in's volle Menschenleben,
> und wo Ihr's packt, da ist's interessant."

So läßt Goethe, der große Menschenkenner, die „lustige Person" im Vorspiel zum Faust reden. Und an einem andern Orte sagt er, daß vor Allem das Individuelle, das Eigenthümliche, Reiz des Anziehenden habe.

Beides findet sich vereinigt in der Biographie eines Menschen, wenn sie mit Frische und Lebendigkeit, mit Klarheit und Wahrheit geschrieben ist. Solches ist in den vorliegenden „Erlebnissen" der Fall, die es bedauern lassen, daß sie nur die Erlebnisse des „Schulmannes", nicht auch die des Eheherrn, des Vaters, des Bruders und die Darstellung der Verhältnisse aus andern menschlichen Beziehungen enthalten. Mein Interesse hat das Buch, welches 326 engbedruckte Seiten enthält, in hohem Grade gefesselt, sowohl wegen der Anziehung, welche jede gut geschriebene Biographie mir einflößt, als auch und besonders, weil es das Leben eines Schulmannes enthält, dem ich, seitdem ich ihn, zuerst als Schriftsteller, nachher auch als Mensch kennen zu lernen die Freude gehabt habe, stets mit hoher Achtung und männlicher, auf Gleichheit der Gesinnung und der Bestrebungen basirter (darum männlicher) Freundschaft zugethan gewesen bin.

Christian Gottlieb Scholz steht 1861 in seinem 71sten Lebensjahre, er ist 1791 geboren, der Sohn eines schlesischen Lehrers, ist in sehr beschränkten Verhältnissen unter der rauhen Zucht eines sehr strengen Vaters aufgewachsen, hat eine sehr harte Jugendzeit durchlebt, eine Erziehungs-

weise, deren Bitterkeit er zwar tief empfunden, deren nachhaltig stärkende und für's Leben stählende Wirkung er aber keineswegs verkennen konnte, hat den mehr als dürftigen Unterricht der damaligen Zeit, später, halb herangewachsen, eine flüchtige Anleitung zum Lehrerberufe genossen, die man so gut wie keine nennen konnte, hat dann unter Entbehrungen aller Art seine Lehrjahre als Schulgehülfe durchgemacht, ist dann in höchster Unreife selbstständiger Lehrer geworden in verschiedenen Dorfschaften, hat sich aber trotzdem und alledem zum Rector der Schule in Neisse, später zum Oberlehrer an dem evangelischen Seminar in Breslau emporgeschwungen, hat sich nach der plötzlichen Aufhebung dieser Anstalt und nachdem man ihn seines Amtes für quitt erklärt, ein Seminar für Lehrerinnen und Erzieherinnen geschaffen, aus welchem bereits gegen 300 für lehr- und wahlfähig erklärte Lehrerinnen hervorgegangen sind, steht jetzt, und zwar noch in voller Rüstigkeit des Mannesalters, dieser mit einer großen Mädchenschule verbundenen Anstalt vor, hat 1861 in einem Kreise von einigen Hunderten der ihn verehrenden Schüler, Collegen, Freunde und Mitbürger sein 50jähriges Lehrerjubiläum*) gefeiert und hat — muß man hinzufügen — während dieser 50 Jahre, die so gewesen sind, wie sie die eines deutschen Lehrers zu sein pflegen, d. h. voller Arbeit, Mühe und Plage, mehr pädagogische und Schulschriften geschrieben, als er im Schuldienste oder im Leben überhaupt — ich kann die Schriften nicht alle zählen — der Jahre erlebt hat, ist als Lehrer und Erzieher, als Bürger und Mensch von Allen hochgeachtet, ver-

*) Eine Feier, wie sie wohl nie ein Lehrer, vielleicht nie ein Mensch erlebt hat. Solches ist zu lesen in der so eben erschienenen Schrift: „Das Scholz-Jubiläum oder Bericht über die goldene Amts-Jubelfeier am 28., 29., 30. Sept. und 1. Oct. 1861 des k. Seminar-Oberlehrers a. D. Hrn. Christian Gottlieb Scholz zu Breslau. Als Nachtrag zu dessen Erlebnissen, zum Besten der Scholz-Jubiläums-Stiftung für schles. evang. und kathol. Lehrer-Wittwen und -Waisen, herausgegeben von Löschke, evangel. Pfarrer zu Zindel. Breslau, 1862, Maruschke &c." (Einhundert sechsundvierzig Seiten stark.) — Von Löschke befindet sich in dem ersten diesjährigen Hefte des „Neuen Schlesischen Schulboten", der jetzt neben Hinkel von Scholz redigirt wird (!), ein Aufsatz über die „öffentlichen Besprechungen" der im vorigen Hefte der Rh. Bl. und im „Jahrbuch für 62" besprochenen Schrift zur Vertheidigung des Breslauer Seminars gegen die Behauptungen der — — „Denkschrift". Hr. Löschke widerlegt vorzugsweise die windigen Einwendungen des Seminardirectors Bock in Münsterberg. Ich komme auf die beiden Schriften von Löschke zurück. —

ehrt und geliebt, und Deutschlands Lehrer ordnen ihn, nicht blos zu den fruchtbarsten, was sich nach dem Gesagten von selbst versteht, sondern zu den Schriftstellern, deren Schriften mit zu den brauchbarsten, praktischsten und lehrreichsten und zwar mit vollem Rechte gezählt werden: wer das Alles zusammenhält und bedenkt, jene Jugend und diese Resultate, der muß begierig sein, zu erfahren, wie das zu Stande gekommen, wie das möglich gewesen und wirklich geworden, der wird sich von einer offenen, ausführlichen und wahrheitsgetreuen Schilderung dieses Werdens und Gewordenseins große Belehrung versprechen — eine Biographie, besonders eine Selbstbiographie dieses individuellen, frischen Lebens muß eine anziehende, zumal für den Lehrer interessante und wichtige Lectüre darbieten.

Scholz's „Erlebnisse als Schulmann" sind eine solche, sie leisten dieses Alles, ja die Erwartung wird übertroffen.

Seine „Erlebnisse", nämlich ihre Darstellung, enthalten mehr als die Schilderung eines bewegten, fruchtbaren und einflußreichen Lehrerlebens; sie bieten, indem sie das von dem Verfasser Erlebte schildern, eine Geschichte der Entwicklung des schlesischen und deutschen Schulwesens; man erkennt daraus, wie es beschaffen war vor der Reform und Umgestaltung desselben durch die deutschen, namentlich die preußischen Regierungen, wie diese neue Organisation, auf den dem Schulwesen von Pestalozzi gegebenen Anstoß und nach den Bedürfnissen des preußischen Staates und Volkes, in Folge der Niederlagen und der Erhebung, zu Stande kam, wie die neue Schule, wie man sie nennen konnte und mußte, sich unter der energischen Anregung von Oben und der Begeisterung von Unten entwickelte, wie diese Schule, trotz oder wegen der allgemeinen Bewegung im Innern und Aeußern des Volkslebens, 1854 einen Rückschlag erfuhr, der die Zukunft dieser Schule in Frage zu stellen schien: das Alles ist aus diesen „Erlebnissen" herauszulesen, ihr Erleber hat in der Schulbewegung mitten inne gestanden, er hat den plötzlichen Untergang der Anstalt, die an dem Emporkommen der neuen Schule in Deutschland einen Hauptantheil hatte, erlebt, er steht noch da auf starken Füßen, nimmt Antheil an den Kämpfen um Erhaltung und Fortführung des mit — sage ich — bleibend denk- und dankbarer Anstrengung der deutschen Lehrer erkämpften Höhepunktes der deutschen Volksschule und läßt als 70jähriger Greis, der noch die Gewohnheit und

die Kraft besitzt, in jeder Jahreszeit Morgens um 4 oder „Morgens vor Vieren“ das Lager zu verlassen und seine Arbeiten zu beginnen, nicht nach, aus allem Neuen auf dem Gebiete der Schule Nahrung zu ziehen, das als mangelhaft in früheren Richtungen Erkannte zu beseitigen und der edeln und großen Sache, der er einmal, von der Idee getrieben, sein Leben gewidmet hat, mit Aufopferung und Treue zu dienen — bis an das Ende.

Das ist der Inhalt dieser „Erlebnisse“, das Alles steht in den Zeilen und zwischen den Zeilen.

Ich glaube damit genug gesagt zu haben, brauche nicht weiter zu reden von allen Eigenschaften des Mannes, an dessen Leben das Alles sich anknüpft; nicht von allen Leiden und Freuden seines Lebens und Wirkens als Lehrer; nicht von seinem Schmerze bei der Vernichtung der Anstalt, an der er mit ganzer Seele hing, und von den eigenthümlichen Vorgängen, die sich dabei zutrugen und die er offen darlegt; nicht zu reden von seinen Ansichten und seiner Beurtheilung der Ordonnanzen vom Jahre 1854 und ihrer Urheber, die man sich denken kann; nicht zu reden von den Lichtern und Schatten, welche von seiner treuen Schilderung des schlesischen Schulwesens, des ehemaligen Breslauer Seminars, auf die Berichte über das vor-regulativische Schulwesen in der bekannten „Denkschrift“ und deren Urheber fallen; nicht zu reden von seiner Theilnahme an den Lehrerconferenzen, von welchen er in Breslau die tausendste mitgefeiert hat, nicht von seiner Auffassung und Theilnahme oder eher Nicht-Theilnahme*) an den Ereignissen des Jahres 48 und seiner Fol-

*) Selbstverständlich sage ich damit nicht, daß Scholz von den Ereignissen des Jahres nicht ergriffen worden; wie wäre Solches bei seiner erregbaren Natur möglich gewesen? sondern das will ich damit andeuten, daß ihm, wie den meisten, dem innern Leben und der innern Entwicklung des Schulwesens und der Volkscultur zugewandten Gemüthern, jede directe Theilnahme an den äußeren Bewegungen fern lag — ein Charakterzug, den er mit der unendlichen Mehrzahl der deutschen Lehrer theilt, eine Eigenschaft, die ihn von einem ihm befreundeten Manne (s. unten) trennte. Es verräth die höchste Einseitigkeit in der Auffassung der Menschen und ihrer Beurtheilung, von jedem in seiner Art bedeutenden Manne — Alles zu verlangen, eingreifende Theilnahme nach allen Richtungen hin. Es giebt verschiedene, in ihrer Art lobenswerthe Thätigkeiten, die sich zwar nicht absolut ausschließen, die aber nicht zu gleicher Zeit zu jeder Charaktereigenthümlichkeit passen. Mag dieses ein Mangel sein — aber wer ist dazu angethan, ein universaler Mensch zu

gen; nicht von seinem Schmerze bei der Wahrnehmung, wie seit 1850, resp. 1854, die Entmuthigung über die Lehrer gekommen; brauche auch, weiter schauend, sein Werk nicht zu vergleichen mit dem, was wir Aehnliches in der Literatur besitzen; z. B. mit Dinter's Leben*); noch weniger ist es meine Aufgabe, Scholz's Schriften aufzuzählen und sie, nebst seinem „Schulboten" und seiner „Lehrerzeitung", mit Bemerkungen zu begleiten und deren Schicksale zu erzählen: genug, wenn ich sage, daß das Buch, dessen Ertrag (es kostet nur 20 Sgr.) der Mann schlesischen Lehrer-Wittwen- und Waisenkassen, katholischen wie evangelischen, zugedacht hat, ein Schatz ist für jeden Lehrer, für jeden Lehrerkreis. Auf wen dieses Lehrerleben und dieses Buch nicht erhebend, stärkend, ermuthigend und tröstend wirkt, der stehle sich heimlich weg aus dem Kreise der Lehrer. — Wer das Buch nach hundert Jahren aufschlägt, wird daraus staunend erfahren, wie die deutschen Lehrer in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gestrebt und was sie erarbeitet haben. Noch mehr wird die Nachwelt darüber erstaunen, daß es eine Zeit geben konnte, in der man das Wirken eines solchen

sein? Wer in einer Richtung etwas Vorzügliches leistet — der hat Anspruch darauf, seinen Mitmenschen vollkommen zu genügen. „Im kleinsten Punkte die höchste Kraft sammeln", das ist's, was selbst ein so Vieles umfassender Mensch wie Schiller seinen Mitstreitern anräth. Kommt hinzu, daß die Mängel eines Sterblichen mit seinen Vorzügen und Tugenden so verflochten zu sein pflegen, daß die Wurzeln beider ineinanderlaufen, nicht von einander zu trennen sind. Endlich übersehe man nicht den Vortheil der Theilung der Arbeit, worauf die gegenseitige Ergänzung der Menschen und die schöne Mannigfaltigkeit der Menschennaturen beruht. Es mag — um zu der Eigenschaft, welche diese kurzen Bemerkungen veranlaßt hat, zurückzukehren — einzelne Lehrer geben, welche ein inneres Leben führen, einer idealen Richtung angehören, und die zu gleicher Zeit in Volksversammlungen zu den Anregern und Führern gehören können; aber solche Erscheinungen werden zu den rarsten Seltenheiten zählen. Die es nicht thun und sind, wird kein Vorwurf treffen. Non omnia possumus omnes, sagt der Lateiner. Allerweltsmenschen und „Hänse auf allen Gassen" suchen wir nicht unter den Lehrern. —

*) Von demselben ist 1860 bei Schröter in Plauen die dritte Auflage erschienen In demselben Verlage erscheinen jetzt sämmtliche Werke Dinter's, dessen hundertjähriger Geburtstag am 29. Febr. 1860 wiederkehrte, in 42 Bänden für den wohlfeilen Preis von 12 Thalern. Hoffentlich werden die Lehrer nicht glauben, daß sie in einer Lehrerbibliothek keinen Platz verdienten. Die schlechte Zeit der Schmähung Dinter's ist um. Es war eine Schandzeit.

Mannes auf Seminaristen für schädlich und verderblich erachten mochte.

Das Bildniß des Mannes ist dem Buche angehängt; hier steht er vor dem Leser, wie er leibt und lebt. —

Zwei Bemerkungen will ich noch anhängen über eine der bittersten Erfahrungen des Mannes und ein Urtheil desselben.

Ich leugne es nicht nur nicht, sondern ich bekenne und betone es ausdrücklich, daß ich in einem Autor, namentlich in einem über Pädagogik, zuerst nach dem Menschen suche. Finde ich den nicht, — keinen offenen, untadelhaften, mannhaften Charakter — so ist mir, er mag sonst das Menschenmögliche leisten, sein Wirken vergällt. Hier haben wir einen pädagogischen Schriftsteller und Lehrer vor uns, wie wir ihn wünschen. Scholz ist sich selbst treu, ist derselbe geblieben — trotz aller Anfechtung im Kampfe mit seiner weichen, empfindsamen Natur, die er mit allen tief eingreifenden Lehrern theilt, eine Wahrheit, die nicht auf der Oberfläche liegt und darum dem oberflächlichen Blicke der Menge sich entzieht. Was Alles hat nicht auf diesen Mann eingestürmt, um ihn zu ändern und zu brechen! Eines der empfindlichsten Schläge, einer der härtesten Versuchungen für ihn, weil sie sein Gemüth traf und ihn auf's Tiefste erschüttern und verwunden mußte, will ich erwähnen. Dem Scholz ist es Lebensbedürfniß, tüchtige Männer, besonders solche, die ihm persönlich viel gewesen sind, zu lieben, zu verehren. Einer dieser Männer, wahrscheinlich der oberste, war Harnisch. Er hatte diesen in dessen besten Jahren und in seiner besseren Zeit kennen gelernt, hatte ihm äußerlich wie innerlich sehr nahe gestanden, hatte Belehrung und fruchtbare Anregung von ihm empfangen, er war ihm, wie derselbe es damals verdiente, mit Leib und Leben zugethan. Was mußte er — eins von den kleinen Beispielen, aus welchen man erkennen konnte, welche furchtbare Zeitperiode über uns gekommen — an ihm und durch ihn erleben? Er hatte es zu empfinden und durchzukosten, daß sein Freund Harnisch, dem er so viel Treue bewiesen, in dem von Huber herausgegebenen „Janus“ das aufgelöste, ehemals, wie er sagte, so „berühmte“ Seminar ein „Schlangennest, das man auf jede Weise zu zerstören verpflichtet sei“, nannte und damit die Wirksamkeit seines alten, bewährten Freundes und diesen selbst der Verachtung werth bezeichnete. Solche Dolchstöße und Genickfänge haben bekanntlich eine ganz andere verwundende Kraft,

als betrübende äußere Schicksale. Der Angegriffene und Verurtheilte blieb aber auch in solchen Anfechtungen sich treu, und er widerstand der Zumuthung, in das Lager der Pietisten und Schwächlinge überzugehen. Das Aergste aber war dieses — und das bezeichnet den Charakter der vierziger Jahre, — daß Anschläge und Antriebe solcher Art an einflußreichen Stellen mit Beifall aufgenommen wurden. Von dem ehemaligen, von den Lehrern mit Recht verehrten Harnisch war zum tiefen Schmerz seiner Schüler und Freunde wenig oder nichts übrig geblieben, der pietistische Dogmatismus hatte ihn angefressen und die gesunde Natur in ihr Gegentheil verkehrt. In der Orthodoxie steckt ein böses Princip. Was der „Christ" gewinnt, verliert der Mensch. — So passirte unserm Scholz, was mir ein Jahrfünf früher passirt war — als Jugendverführer dem Publikum und den Behörden signalisirt zu werden. In beiden Fällen hatten wir zum Feinde zu sagen: „Octavio, Du hast's erreicht!" Der auf Scholz gerichtete Dolchstoß drang aber tiefer ein; denn er rührte von einem geachteten Manne und verehrten Freunde her.

Den Schilderungen der Persönlichkeiten, mit welchen Scholz in nähere Berührung gekommen, wird man zuzustimmen sich veranlaßt fühlen; man lies't sie mit Vergnügen. Nur einen Mann scheint er mir nicht richtig aufgefaßt zu haben: — Wander'n, den viel geschmäheten, viel gekannten und doch selten erkannten. Ganz richtig sagt er von ihm, daß man den in seinen persönlichen Beziehungen so milden Wander von dem scharfen schriftstellerischen wohl zu unterscheiden habe; aber er meint, daß das Eine sich mit dem Andern schwer vereinen lasse. Dem ist nicht so; vielmehr sind es zwei Eigenschaften, die auf's Beste miteinander harmoniren. Ein Anderes ist die Hingabe an eine Idee, ein Anderes sind die Anforderungen an einzelne Persönlichkeiten. Wer jene durchsetzen will, verlangt darum von diesen nicht das Unmögliche. Scholz bekennt, daß er für eine freiere, selbstständigere Stellung des Lehrerstandes besonders darum nicht, wie Wander, in die Schranken getreten sei, weil er in Neisse mit dem Superintendenten Handel „in außerordentlich schönem Verhältniß" gelebt habe. Dasselbe kann man auch von Wander und seinem Verhältniß zum Superintendenten Nagel aussagen. Aber solche individuelle Beziehungen dürfen doch über allgemeine Fragen und Verhältnisse nicht entscheiden. Das eben bekundet den entschiedenen

Charakter, daß man über sie hinaus die auf die Förderung des Ganzen gerichtete Ueberzeugung festhält und sie zur Geltung zu bringen versucht. Im Uebrigen anerkennt Scholz Wander's Tüchtigkeit, insonderheit seine Verdienste um die Belebung der schlesischen Lehrer auf den Lehrerfesten, deren „vortrefflichen Geist" er rühmt, indem er sie mit Recht als Wecker der Intelligenz, als Gegengewicht gegen Anmaßung und Dünkel, als Verbrüderungsfeste der für ihre Sache erglühten Lehrer und aus diesen Gründen als Hoch- und Freudenfeste bezeichnet, und mit Bezug auf die in dieser Beziehung seit 1840, resp. 1850 eingetretene Isolirung und Abschwächung der Lehrer sagt, daß „die jungen Lehrer unsrer Zeit keine Vorstellung von solchen Lehrerfreuden haben" und daß daraus „die geistige Armuth des jetzigen Lehrerlebens um so lebendiger herauszufühlen sei". Der Anreger und Wecker dieser großen Hebel der freudig bewußten Lehrerwirksamkeit war aber Wander*), eine richtige Auffassung des

*) Bei dieser Gelegenheit komme ich nochmals auf das Werk, an welchem Wander volle 30 Jahre gearbeitet hat, zurück — auf sein zwölf Bände umfassendes „vollständiges deutsches Sprichwörter-Lexikon."

Wer mit dem deutschen Buchhandel bekannt ist, mußte einsehen, daß es dem Verfasser unendlich schwer, wo nicht unmöglich werden würde, einen Verleger für dasselbe zu finden. Wander hat in dieser Beziehung die vorauszusehenden bittern Erfahrungen gemacht. Endlich aber ist es ihm doch gelungen, indem die berühmte Firma Brockhaus in Leipzig den Verlag übernommen hat, jedoch unter der Bedingung, daß der Verf. ihr 200 Subscribenten verschaffe. Davon also hängt es nun ab, daß der Verf. nach unendlicher Mühe und Arbeit — nicht den äußern Lohn, denn der wird gering genug sein, aber — die Befriedigung empfange, nicht umsonst gearbeitet zu haben.

Einer der Bände, der mir vorgelegen, hat mich nebst Andern davon überzeugt, daß das Ganze für einen wirklichen Nationalschatz erklärt werden muß. Sollte es nun nicht gelingen, die 200 Subscribenten zusammenzubringen? Auf meiner Liste stehen erst die Namen von 21 dem hiesigen Schulstande angehörigen Männern. Ich werde jedoch nicht nachlassen — es gilt der Beförderung des Sprachreichthums, der Einsicht in das Schöpfungswerk des Volksgeistes u. s. w., es gilt der Förderung des Lebenswerkes eines von den härtesten Schicksalsschlägen getroffenen, bekanntlich bitter verfolgten edeln Mannes u. s. w. — ich will darum auch versuchen, das Netz auswärts auszuwerfen. Und somit richte ich denn die Bitte an diesen und jenen Leser dieser Blätter und durch sie und ihre Verwendung (!) an die rechten Männer, das Unternehmen durch Subscription zu unterstützen und dieses entweder mir oder dem Verf. direct nach Hermsdorf bei Warmbrunn in Schlesien zu melden. Keine größere Ausgabe als die von 5 bis $7\frac{1}{2}$ Sgr. monatlich wird dadurch

Mannes und seiner Bestrebungen wird ihm dieses Verdienst nebst andern nicht streitig machen. In dem Charakter desselben sind seltne Eigenschaften mit einander vereinigt. — Eine Aussöhnung der beiden, für Lehrerverhältnisse gleich begeisterten, nur in den Mitteln und Richtungen verschiedenen Männer hat übrigens statt gefunden. — Sei nur — lernt man von ihnen — in Deiner Art etwas Tüchtiges, und du brauchst über deine Wirksamkeit nicht in Sorgen zu sein!

---

2) Gedanken über eine zeitgemäße Entwicklung der deutschen Universitäten von Jürgen Bona Meyer, Dr. der Philosophie. Hamburg 1860, O. Meißner. (97 S. 8.)

Der Inhalt dieser Schrift liegt außer- und oberhalb des Zweckes der Rheinischen Blätter; von ihm soll daher

---

dem Subscribenten zugemuthet. Ich will dem deutschen Lehrerstand vertrauen, daß er der auf ihn gesetzten Hoffnung entsprechen werde. Jeder eingehende Name wird mir frohe Augenblicke verschaffen. —

Ehe die vorstehenden Worte und Mahnungen abgedruckt wurden, kam mir noch ein hübsches Schriftchen zur Hand: „Deutsche Volksschule und deutsches Sprichwort — Rede am königl. Geburtsfeste, 27. Sept. 1861, von Dr. Eisenlohr, Seminar-Rector in Nürtingen, Stuttgart bei Aue (15 S.)", welches außer der Bedeutsamkeit des Sprichwortes für die Volksschule und ihre Lehrer den nationalen Gesichtspunkt, aus welchem das Sprichwort zu betrachten ist, eindringlich betont. „Soll die Volksschule Gesundes, Kernhaftes, Nachhaltiges im rechten Geist und Takt an das Volk bringen, fern von einer fremden, sich vornehm spreizenden Weisheit, so ist vor Allem nöthig — einmal: Kenntniß des Volksthümlichen, dessen, was und wie das Volk denkt, weiß, fühlt, spricht, schaut, singt, reimt, was in Sitte, Wort und Recht in ihm lebt. Und dazu muß kommen oder auch vorausgesetzt sein — eine Achtung vor dem Volk und dem edlen Gehalt, der in seiner Tiefe verborgen ist, und dem Sinnigen, das unter ihm zu Haus ist und nur vom Weisheitsdünkel der höheren Stände oder einem Gelbschnabelthum der jüngeren Lehrerwelt verkannt werden kann." — „In den Sprichwörtern spiegelt sich in der treffendsten, wahrsten und naivsten Weise das geistige Wesen, die ganze Anschauungs- und Sinnesweise des deutschen Volkes ab, des deutschen Volkes. Kein andres Volk hat eine solche Fülle dieses ächt volksthümlichen Stoffs in sich bewahrt." — Nun — der Nationalsinn, die Idee der deutschen Nationalität, ist im deutschen Volke erwacht, hoffentlich auch in den Lehrern. Man kann ihn fördern durch den Beitritt zum „Nationalverein", man kann ihn aber auch fördern durch nationale Erziehung, durch Einführung der Jugend in nationale Werke. Das Sprichwort ist der Zeit nach eins der ältesten, dem Werthe nach eins der vorzüglichsten, dem Wesen nach eins der originellsten. Hoffentlich wird auch diese kurze Mittheilung und Betrachtung einem der deutsch gesinntesten Lehrer zu Gute kommen.

A. D., Febr. 1862.

auch hier nicht weiter die Rede sein. Nur ein Umstand, welcher zu einer nicht unwichtigen Bemerkung die Veranlassung bietet, regt zu ihrer Namhaftmachung an. Der Verf. redet (S. 42) von der „landläufigen Schulmeisterweisheit" und wirft damit schielende Blicke auf die Ansichten und Bestrebungen der „Lehrer in niedrigen Sphären", auf ihren „beschränkten Unterthanenverstand", wie es anderwärts heißt. Von den Gelehrten, den Lehrern höherer Schulen, haben wir in unserm Streben, die Volksschule zu heben, ihr zu der ihr erforderlichen Stellung zu verhelfen, nicht nur keine Mitwirkung, eher das Gegentheil zu erwarten. So lehrt es allerwärts die Erfahrung. Die Idee einer Einheit des Erziehungs- und Schulwesens eines Staats, z. B. des preußischen, oder selbst des gesammten Deutschlands (man denke dabei nur nicht an Einerleiheit, nicht an Uniformirung) fehlt gänzlich; sie tauchte zwar im „verrufenen" Jahre 1848 allenthalben auf, verschwand aber mit demselben wieder. Die Zeit kehrte zurück, in welcher es bei den Lehrern der höheren Schulen zum Herkommen gehörte, geringschätzig auf die Wirksamkeit der Volksschullehrer zu blicken, sich mit Verachtung von ihnen abzuwenden, oder auch sich jeder Berührung mit ihnen zu schämen.*) Man beschuldigt sie des Dünkels. Wer ist dieser „Man"? Wenn wir auf die Jahre von 1849 ab zurückblicken, so ist zu sagen: in diesem „Man" stecken vorzugsweise Priester und Gelehrte. Unsere Bürger sind darunter nicht mehr zu finden. Diese wissen gute Volks- und Elementarschulen zu schätzen und darum auch deren Lehrer. Jene aber (ich wiederhole: mit anerkennenswerther Ausnahme) erblicken in den Lehrern oder, wie sie dieselben zu nennen lieben, den „Schulmeistern" Mitglieder eines dünkelhaften Standes. Nun ja, es wird an Solchen nicht fehlen, gerade wie es unter den Priestern Inhaber des Stolzes und unter den Gelehrten Besitzer des Hochmuths giebt. Schulmeisterdünkel, Priesterstolz und Professorenhochmuth mögen einander wenig herausgeben. Der Tadel jeder dieser bösen Eigenschaften ist um so gerechter, je höher die Personen stehen, die er trifft, je mehr sie sich der genossenen Bildung zu erfreuen haben. Man sollte nämlich erwarten dürfen, daß Ge-

*) Mit Freuden anerkennt man Ausnahmen, z. B. Kapp in Hamm, Beneke in Elbing; aber es sind Ausnahmen.

rechtigkeit und Humanität in directem Verhältniß mit der höheren Bildung steigen — die Bescheidenheit obendrein. Nicht überall ist es so. In Betreff der Lehrer, deren Beruf mit so vielen Schwierigkeiten zu kämpfen hat, für die fast überall zu fürchten ist, daß sie sich durch ihre Lebensverhältnisse niedergedrückt fühlen, ist solches Resultat, wenn nicht mächtigere feindselige Potenzen entgegen wirken, fast mit Sicherheit zu erwarten. Auch darum verlangen wir für die Volksschullehrer eine höhere Bildung. Ist der Volksschullehrerstand, wie selbst ein Mann von dem Standpunkte des Dr. Stahl anzuerkennen, wenigstens auszusprechen sich nicht entbrechen konnte, wirklich ein „ehrenwerther Stand", so sollte man diese Ansicht durch die Gewährung einer höheren Bildung zu bewahrheiten und zu bethätigen nicht unterlassen. Dünkel, Stolz und Hochmuth schänden Jeden, den Höhergebildeten am meisten.

Was übrigens, um ein Wort darüber zu sagen, die „Gedanken" des Herrn Dr. Jürgen Bona Meyer betrifft, so sind dieselben theils sehr bekannter, theils schwächlicher Art. Das Letztere kommt ihm zu Gute. Denn kräftige Vorschläge zur „Reform der Universitäten", die sich des alten Zopfes noch lange nicht entledigt haben, veröffentlichen, heißt „in ein Wespennest stechen". Mit schwankenden Maßregeln kommt man denselben nicht bei. Die vorliegende Schrift*) wird daher dem edlen Spruch verfallen:

Sum es est,
Es bleibt, wie's gewest.

A. D.

3) Programm der Musterschule in Frankfurt am Main. Ostern 1860.

„Standesmäßige Erziehung" ist der so recht mitten aus dem Leben gegriffene Gegenstand der den eigentlichen „Schulnachrichten" und dem „Lehrplan" vorangeschickten, mit feiner

---

*) Bemerken will ich hier, weil ich darauf schwerlich zurückkomme, daß Herr Dr. Meyer inzwischen zwei andere Schriften veröffentlicht hat, welche uns näher angehen:
1) Staat und Kirche im Streit um die Schule in Hamburg, 1860, bei Meißner. (84 S.)
2) Grundzüge der Schulreform unsrer Zeit. Mit Rücksicht auf die Geschichte des Schulwesens in Hamburg. Hamburg 1861, bei Meißner. Ein ausführliches Werk (322 S.), sehr geeignet, zum Nachdenken über die Schulprobleme der Gegenwart anzuregen.

pädagogischen Beobachtungsgabe verfaßten Abhandlung, die vom Director Dr. C. Kühner herrühren wird. Obschon nicht in breitester Ausführung, vielmehr concinn und kurz markirt geschrieben, umfaßt dies Elaborat doch einen nicht geringen Reichthum eindringender Wahrnehmungen, so daß es viel zu denken und zu beherzigen gibt, um so mehr, da es überall praktische Anfaßpunkte hervorkehrt. Wie die Standesunterschiede uralt und berechtigt sind, so ist auch eine standesmäßige Erziehung vollkommen berechtigt, nicht sowohl um die eigenthümlichen Fehler und Vorurtheile zu vererben, sondern um die charakteristischen Tugenden, Bildung, Sitte und Recht zu wahren und zu pflegen. Der Verfasser unterscheidet die durch den Beruf charakterisirten Unterschiede der Stände von den durch Sitte und Bildung ausgesprochenen; letztere betrachtet er zuerst. Indem er dabei die gute natürliche Sitte der durch Convenienz eingeführten entgegenhält und die Formen der Natürlichkeit mit denen der Civilisation vergleicht, deutet er die Schwierigkeit der Erziehung an, um alle Verfrühung und alle Verwechslung äußerer Dressur mit innerer Kultur zu verhüten. Er bespricht den natürlichen Anstand gegenüber dem an sich nicht verwerflichen und doch in mehreren Beziehungen bedenklichen conventionellen, und gibt Winke für die richtige Unterscheidung und Behandlung beider; er gedenkt der besondern Formen natürlicher und conventioneller Höflichkeit gegenüber den natürlichen Pflichten der Pietät, und leitet zur richtigen pädagogischen Behandlung dieser Formen an, erwähnt auch der Eleganz und ihrer Gefahren. Noch mehr geht er in die auf Verschiedenheit der geistigen Bildung beruhenden Standesunterschiede ein, und fordert eine entsprechende Standesbildung als nothwendig, um nicht mit dem Stande selbst zu brechen; jedoch warnt er vor Absichtlichkeiten und Uebertreibungen dabei, um nicht mehr Schaden anzurichten durch Anbahnung der Höherschätzung glänzender Kenntnisse im Vergleich zu den Tugenden des Herzens und Charakters, indem jene nicht vor sittlicher Versunkenheit schützen. Verfasser findet mit Recht die wahre Standesbildung nur in der Individualisirung der allgemeinen Menschenbildung, vorausgesetzt, daß letztere im Boden des religiösen, humanen Geistes wurzele. Das hätte noch entschiedener, als es geschehen, betont werden können; denn wenn die Standesbildung auf anderem Boden erwächst, so sind die Früchte stets sehr mißlicher Art. Was er über Stan-

desbewußtsein im Gegensatz zum Standesstolz und den Mitteln, welche letztern erzeugen, sagt, und was er daran anschließt über die kräftigenden und heilenden Wirkungen des Wechselverkehrs vornehmer Kinder mit Kindern aus den untern Ständen, ist sehr wahr, zumal er die beiden Theilen möglicherweise daraus erwachsenden Gefahren zugleich andeutet. Ein Gleiches gilt von dem über Geld- und Rangstolz Gesagten. — Zuletzt geht der Verfasser auf die im Beruf liegenden Standesunterschiede ein, und redet der alten Sitte, den Beruf vom Vater auf den Sohn zu vererben, im Wesentlichen lebhaft das Wort, soweit sie nicht aus Kastengeist, sondern aus Pietät hervorgeht. Aber er will den Zufluß neuer Kräfte für die gebildeten Stände aus den untern Schichten der Gesellschaft nichts weniger als verschränkt wissen, und kein kastenmäßiges Ausschließen derselben gestatten; freilich ist er zugleich weit entfernt, das Hinaufdrängen nach höhern Berufskreisen zu provociren. Er hält Standesschulen für nothwendig und vindicirt jeder das Recht auf zweckentsprechende Ausstattung, so daß die eine nicht durch Mittelmäßigkeit, die andere nicht durch Luxus — auch des Unterrichts — verkümmert; in der vornehmen Schule hält er besonders Ernst der Zucht für nöthig, damit dem Uebel vorgebeugt werde, gar noch besondere Rettungshäuser für die höhern Stände einrichten zu müssen. In allen beregten Punkten gibt der Verfasser eine Fülle von Anlässen zu sorgfältigen Erwägungen, und überall tritt der sorgfältige Beobachter hervor, so daß dieser Aufsatz sehr beherzigenswerth genannt werden muß.

Die Frankfurter Musterschule erfreut sich seit längst großer Anerkennung und einer nicht unbedeutenden Frequenz. Im letzten Jahre wurde sie in 9 Knabenklassen von circa 360 Schülern und in 7 Mädchenklassen von circa 270 Mädchen besucht. Ihr Lectionsplan weist eine sehr umsichtige Pflege der Realien, der neueren Sprachen, des Rechnens, der Mathematik und des Zeichnens nach. E.

---

4) Programm der Volks- und Realschule der israelitischen Gemeinde in Frankfurt am Main. Ostern 1860.

Vom Oberlehrer Dr. Stern ist diesem Programm eine ausführlichere Abhandlung über die Erziehung zur Wahrhaftigkeit beigegeben. Die Behandlung der Lüge ist ein altes, vielbesprochenes Problem der praktischen Pädagogik, das im-

mer von Neuem zu denken gibt. Der Verfasser legt mit vieler Gewandtheit deren Wesen in seiner folgenschweren Verderblichkeit, er legt ferner Ursprung und Quellen der Lüge und die psychologische Entwicklung derselben bis zur frechen Lügenhaftigkeit dar, um daran die Mittel und Wege zu knüpfen, welche dem Erzieher zu Gebote stehen, um die sittlichen Gefahren von der Jugend abzuwenden, welche die Lüge herbeiführt. Es kommen dabei die conventionellen Bezeigungen von Freundlichkeit, Höflichkeit, Hochachtung im gesellschaftlichen Verkehr, die Ueberredungs- und Betheurungsweisen im kaufmännischen Leben, die mancherlei Täuschereien im Freundes- und Familienkreise bei beabsichtigten Ueberraschungen u. A. m. zur Sprache, um die Einnistelung des Uebels der Lüge nachzuweisen. Unter den Ursachen der Lüge wird besonders erwähnt die Leichtfertigkeit in Rücksicht auf Erkennung der absoluten Unsittlichkeit der Lüge und darum ihrer Verwerflichkeit an sich, gleichviel um welches Zweckes willen sie gebraucht wird; und um diese Verwerflichkeit zu zeigen, wird auf den Mißbrauch und die Zerstörung des Vertrauens hingewiesen, auf welches der sittliche Verkehr in der socialen Welt sich stützen muß. Wenn weiterhin als Hauptquelle der Lüge die Furcht vor einem selbstverschuldeten Uebel bezeichnet wird, so wird das nur für den Fall gelten können, daß der Lügner bereits ein Bewußtsein von einem angestifteten Uebel und von der involvirten Schuld habe. Wo dies Bewußtsein entweder noch gar nicht vorhanden, oder völlig verdunkelt ist, fällt die Furcht vor dem Uebel weg, wie bei unbefangenen kleinen Kindern, die entfernt nicht die Absicht einer Verheimlichung bei einer gesagten Unwahrheit, ja noch keinen Begriff von Unwahrheit haben. Anders ist's, wo dies Bewußtsein schon erwacht ist und nur Leichtfertigkeit, und weiterhin gar Prämeditation zur Lüge führt. Im Verfolg des Grundsatzes, daß alle Lüge an sich und nicht erst um ihres Zweckes willen verwerflich ist, wird die Unwahrheit zum Zweck von Scherz und Neckerei, die Unwahrheit bei Uebertreibungen, ferner im geselligen und gesellschaftlichen Verkehr, es wird die Beschwichtigungslüge der Eltern gegen die Kinder, die Ueberraschungslüge der Kinder gegen die Eltern, und dann die Nothlüge behandelt. Den Gebrauch der Formeln und Floskeln im gesellschaftlichen Verkehr hat man nicht als Lüge zu behandeln. Was die pädagogischen Mittel anbetrifft, Kinder vor der Lüge zu bewahren und ge-

fallene zu heilen, nämlich im Kindesgemüthe Schamhaftigkeit und Ehrfurcht zu erhalten und zu pflegen, es zur Offenheit und Geradheit, Gewissenhaftigkeit und Zuverlässigkeit zu gewöhnen, es von der Furcht fern zu halten und ihm den Werth und die Heiligkeit des Vertrauens einzuprägen, ebenso die Lüge unausbleiblich je nach ihrem Charakter zu bestrafen; so sind dieselben überall wohl zu beachten.

Ueberall erkennt man aus der Darstellung der Sache wie aus den vorgeschlagenen Mitteln die genaueste Kenntniß der Kindesnatur, kein Erzieher wird die Abhandlung ohne Belehrung lesen.

---

5) In Rußland hat mit dem jetzigen Kaiser, Alexander II., namentlich durch die Emancipation der Leibeigenen und Bauern, eine neue Aera begonnen. Die Befreiung des Leibes und Lebens, des Hab und Guts und die freie Disposition über dasselbe muß der geistigen Befreiung, der Möglichkeit des selbstständigen Denkens und Forschens, der Religions- und Gewissensfreiheit, der freien Entwicklung vorhergehen. Jene Befreiung führt zu dieser. Auch in Erziehungsangelegenheiten.

Im Durchschnitt schöpften die russischen Erziehungs- und Schulmänner bisher aus dem Auslande. Alljährlich bereisten Regierungsabgeordnete und Privatpersonen die Hauptculturländer Europa's, Deutschland, Frankreich und England, um die daselbst herrschenden Erziehungs- und Unterrichtseinrichtungen, die Schulen und deren Methoden kennen zu lernen und, was sie dazu für geeignet erkannten, nach ihrer Heimath zu verpflanzen. Der russische Buchhandel debitirte vorzugsweise ausländische Schriften, in Originalen und Uebersetzungen. Seit einigen Jahren wird das zum Theil anders. Bereits erscheinen mehrere pädagogische Zeitschriften in Rußland in der Nationalsprache, an welchen mehrere deutsche Lehrer, unter Andern Dr. Lange in Hamburg, mitarbeiten, deren deutsch geschriebene Aufsätze in die Landessprache übersetzt werden. Auch die in Rußland angesiedelten deutschen Lehrer sind rüstig am Werke. Von einer der in fortschreitender Richtung verfaßten, auf russische Verhältnisse berechneten, aber auch in Deutschland lesenswerthen Schriften wollen wir unsern Lesern kurzen Bericht abstatten. Sie führt den bescheidnen Titel: „Bemerkungen über Bildung im Allgemeinen und die Jugendbildung in Rußland, von Dr. Heinrich Koßmann. St. Petersburg, Verlag der kaiserl. Hof-Buch-

handlung H. Schmitzdorff, 1861." (47 S. groß-8.) Die Absicht ihres Verfassers ist, „einen Beitrag zu liefern zur Erziehung von Männern, stark an Rechtssinn, stark an Geistes- und Herzensbildung und gründlich vorbereitet für die Aufgabe der Zeit." Welche Ansichten den Verfasser leiten, bekundet folgender Auszug aus der lehrreichen Schrift.

Werthlos und verderblich ist jede Art oberflächlicher Bildung, äußerer Politur, täuschender Scheinbildung. Der Zweck aller Unterweisung und Erziehung ist, abgesehen von allen localen und nationalen Beziehungen, gründliche allgemein-menschliche Bildung.

Der Begriff der „Bildung" kann nicht ein- für allemal in unwandelbarer Weise fixirt und definirt werden; er ist abhängig von dem bereits erreichten Grade der Cultur. Auch die Bildungsmittel und der Maßstab für die Bildung sind wandelbar. Der Regulator ist die aus der geschichtlichen Entwicklung der Völker hervorgehende Nothwendigkeit.

Wissen und Bildung sind nicht identisch; das wesentlichste Moment wahrer Bildung ist die Selbstbeherrschung. Das bloße Wissen, selbst das Besitzthum der Gelehrsamkeit gewährt keine Garantie gegen Beschränktheit, Trägheit und sittliche Versunkenheit. Der Werth des Wissens offenbart sich in seiner Wirkung auf die Gesinnung und den Gesammtcharakter des Menschen.

Den Grund jeder wahren höheren Bildung auch jetzt noch in der Kenntniß der altklassischen Sprachen zu suchen und ausschließlich auf sie zu basiren — ist grober Irrthum. Es gab eine Zeit in Europa, in welcher diese Ansicht Wahrheit enthielt, im 19. Jahrhundert nicht mehr. Die Bestimmung des Menschengeschlechts ist Fortschritt, auf dem Grunde dessen, was die Vergangenheit geschaffen hatte. Jede höhere Lehranstalt der Jetztzeit muß den modernen Sprachen, den Naturwissenschaften, der Mathematik 2c. eine hervorragende Stelle einräumen. Eben so viel wie von den Gegenständen des Unterrichts oder noch mehr hängt von der Methode ab.

In Rußland gehört zu jeder Art höherer Bildung die Kenntniß von drei Sprachen: der russischen, deutschen und französischen. Dieser Umstand erschwert die Aufgabe der Schule und macht die Bevorzugung des Lateinischen und Griechischen als allgemeiner Bildungsmittel unmöglich. Beiden Anforderungen kann nicht zu gleicher Zeit genügt werden. Das Eine, oder das Andere. Für Rußland verdient das

Erste den Vorzug. Die Schule kann viel, aber nicht Alles leisten. Ihre Hauptaufgabe bleibt das Ziel, die Grundlage zur Bildung solcher Männer zu legen, deren Rußland (in welchem, wie bekannt, das Mißtrauen des Volks gegen die „Herrn" und die Beamten aus natürlichen Ursachen eine schreckenerregende, die wohlwollendsten Maßregeln erschwerende, oft vernichtende Höhe erreicht hat — aus natürlichen Ursachen) am dringendsten bedarf, Männer von Rechts- und Gemeinsinn und ausdauernder Thätigkeit, Männer von wahrhafter Achtung vor dem Gesetz, Bewußtsein der Staatsidee, ernstes Ausharren in der Berufsthätigkeit. „So lange die Oberflächlichkeit in Rußland herrschende Sitte bleibt, wird Rußlands Culturzustand nur scheinbar, aber nicht wesentlich zu heben sein. Erst dann, wenn Oberflächlichkeit, Leichtsinn, Willensschwäche der Gründlichkeit, der Gewissenhaftigkeit und der energischen Ausdauer gewichen sind, wird die Morgenröthe eines höheren Culturlebens für Rußland aufgeben."

Aus diesen Bemerkungen erkennt der Leser die tiefe Einsicht des Verfassers in die Bedürfnisse des Landes in geistiger Beziehung. Derselbe steht auf der Höhe der Zeit. Seine Ansichten haben auch Bedeutung für andere Länder. „Das nachbetende Aburtheilen über literarische Erzeugnisse, Geistesrichtungen und literarische Persönlichkeiten ist Weihrauch für die Götzen Halbheit, Leichtfertigkeit und Ueberschätzung" — eine Folge oberflächlicher Schwatz- und Kritisirsucht der Lehrer in den der Literaturgeschichte gewidmeten wenigen Stunden.

Das Ziel ist nicht zu erreichen ohne Veränderung in der Stellung der Lehrer, deren ungenügende Löhnung sie zu Stundengebern erniedrigt und ihnen jede Art geistigen Aufschwungs erschwert, meist unmöglich macht. Ueber dieses Verhältniß in Rußland wird man sich nicht wundern; anderwärts hat man mehr Ursache dazu. Gut ist es aber jeden Falles, daß auch dort das am Schulwesen nagende Krebsübel erkannt und von patriotisch gesinnten, intelligenten Männern als solches dargestellt wird.

Der Menschenfreund freut sich über die Fortschritte auch in den fernsten Erdstrichen. Die Culturvölker sind oder sollten wenigstens solidarisch mit einander verbunden sein. Deutschland wirkte bis jetzt stärker auf Rußland, als Rußland auf Deutschland. Ohne Bedeutung war der letztere Einfluß jedoch keineswegs. Aber gleichviel: nicht aus schnödem Eigen-

nuß wünschen wir dem unermeßlichen Reiche Glück und Heil zu seiner unermeßlichen Aufgabe. Gewiß ist — und das ist eine erfreuliche Gewißheit —, daß ein realer Fortschritt in irgend einem Erdtheile in weite Fernen wirkt. Was in Palermo und Messina geschieht, wird in Christiania, Stockholm und St. Petersburg empfunden; die endlich auch in Schweden besiegte Intoleranz wirkt in gleichem Sinne in den Regionen des Vesuv und Aetna; die in einem Lande, dessen Bewohner bisher unter dem Glaubenszwange erseufzten, proclamirte Gewissensfreiheit versetzt den Vatican in zitternde Bewegung: drum vernehmen wir die Fortschritte in Rußland in materialer, wie in socialer, politischer, religiöser und pädagogischer Beziehung mit Freuden und bezeigen einem so tüchtigen, intelligenten und patriotisch gesinnten Manne, wie Hr. Dr. Koßmann, unsere volle Achtung. **A. D.**

---

6) Dr. med. D. G. M. Schreber, Ueber Volkserziehung und zeitgemäße Entwicklung derselben durch Hebung des Lehrerstandes und durch Annäherung von Schule und Haus. Eine dringende Lebensfrage der Culturstaaten. Leipzig 1860, Friedrich Fleischer. gr.-8. 49 S. Preis 10 Sgr.

In dem Namen des Verfassers begegnet uns ein alter Bekannter, der schon manche Lanze für das Wohl der Schule gebrochen hat. Um so freudiger berührt es uns, daß die äußere Lebensstellung des Mannes eine solche war — er war Arzt —, von der aus man bisher weniger Sympathie gefunden hat. Mit welcher Wärme aber nimmt sich Herr Schreber der Jugend an! In diesem Werkchen geht er noch einen Schritt weiter, auch die Lehrer haben in ihm einen Freund, der mit solchem Eifer für ihre geistige und materielle Lebensstellung spricht, daß man das Buch nur mit den wohlthuendsten Empfindungen lesen und wieder lesen kann. Es ergeht uns mit ihm gerade wie mit den Werken eines lieben Freundes, mit dem wir immer wieder verkehren und dessen Mittheilungen für uns den höchsten Werth haben. Wir können dies Buch, auf dessen Inhalt wir nicht weiter eingehen, da der Stoff, obwohl auf so kleinen Raum zusammengedrängt, eine unendliche Fülle von anregenden und unerschöpflichen Gedanken enthält, nur jedem Lehrer empfehlen, ja es sollte mancher die Ausgabe nicht scheuen und sich dies Buch zu geistiger

Erfrischung anschaffen, da dieselbe dem Lehrer doch so unendlich nöthig zu einer erfolgreichen Wirksamkeit ist.

Nur bei einem Abschnitt wollen wir kurz verweilen, der über „eine innige geistige Verbindung zwischen Schule und Haus“ handelt. Der Verfasser sagt: „Allgemein und gerecht ist die Klage der Schulmänner, daß Haus und Schule nicht zusammenwirken, daß die Erziehungsrichtungen beider gar zu oft stracks einander entgegenlaufen, also die schönsten Erziehungsresultate dadurch vernichtet werden. Wie sehr dadurch auch übrigens der ganze Lehrerberuf erschwert und verbittert wird, bedarf keines Wortes.

Es fehlt zwischen Beiden das Band.“

Er macht darauf den Vorschlag, daß durch ein Schulgesetz der Lehrerstand verpflichtet würde, die Eltern zu regelmäßigen Zusammenkünften im Schullocale einzuladen, und „jedesmal irgend ein Kapitel oder eine Frage aus dem unerschöpflich reichen Gebiete der Erziehung, namentlich der häuslichen, in einem populären Vortrage behandelte, oder passende Mittheilungen aus guten Erziehungsschriften machte, gelegentliche Vorkommnisse, die das Erziehungswesen betreffen, bespräche u. s. w.“

Sollte sich ein solcher Vorschlag, was nach unsrer Meinung nicht unmöglich, realisiren lassen, die Folgen würden wahrlich nicht geringe sein und würden das Erziehungswesen gar bedeutend fördern.

Mit dem Verleger möchten wir noch rechten, da der Preis für 3 Bogen Text uns zu hoch erscheint. Zwar ist Papier und die Ausstattung des Buches gut, aber wir meinen doch, das Buch ließe sich billiger herstellen, der Absatz würde sodann ein weit größerer sein, und den Lehrern wäre es bei ihren beschränkten Mitteln leichter möglich, sich solche werthvolle Schriften, wie die des Herrn Schreber sind, anzuschaffen.

---

7) Die sanitätspolizeiliche Beaufsichtigung der Schulen und des Schulunterrichts. Ein Wort zur Reform der Schulen an Administrativbeamte, Aerzte, Schulmänner und Eltern von Dr. Otto Schraube, praktischem Arzte. Halle, Pfeffer, 1860. (IV und 75 S. kl.-8.)

Eine kleine, aber treffliche Schrift, durch welche sich der Verfasser wahrhaft verdient gemacht hat. Sie zerfällt nach einer kurzen Einleitung in drei Abschnitte, welche behandeln:

1) die Schulen als Aufenthaltsorte (die Schulgebäude), S. 4—31; 2) die Schulen als Unterrichtsanstalten (der Schulunterricht), S. 31—61; 3) wie dürfte der Staat die sanitätspolizeilichen Anforderungen an die Schule und den Schulunterricht am geeignetsten erfüllen? S. 62—74. Zum „Schluß" faßt der Verfasser seine gesundheitspflegliche Erörterungen in fünf Punkte zusammen: 1) Erlaß eines Gesetzes, welches das schulpflichtige Alter auf das (vollendete) 7. Lebensjahr festsetzt und frühere Aufnahme direct verbietet; 2) Einführung des Turnunterrichts in allen Schulen, und zwar als obligatorischen Unterrichtsgegenstand; 3) Beförderung der Einrichtung sogenannter Spielschulen; 4) Erlaß einer Verordnung, welche bestimmt, daß jeder Schulbauplan vor der Ausführung zur Bestätigung an die zuständige Behörde, dem betreffenden Sanitätsbeamten zur Aeußerung über seine etwaigen sanitätspolizeilichen Bedenken vorgelegt und mit denselben zur Bestätigung eingereicht werde; 5) fortwährende Kontrole des gesammten Schulwesens durch die betreffenden Sanitätsbeamten in gesundheitspolizeilicher Beziehung, und demgemäß eine staatlich geregelte Stellung der Sanitätsbeamten gegenüber den Schulen.

Man sieht wohl ohne Weiteres, welche wichtigen Fragen somit zur Erörterung kommen, und wir müssen dem Verfasser das Zeugniß geben, daß er überall klar, eindringlich und naturgemäß zu Werke geht. Es ist endlich Zeit, daß der Körper und die Gesundheit der Jugend mehr beachtet werde, als es zeither in unsern Schulen, den niederen wie den höheren, geschehen ist, wenn wir nicht wollen, daß unsere Generation verkümmere. Wir leiden jedoch nicht bloß an körperlicher, wir leiden auch an geistiger Schlaffheit, namentlich an Charakterlosigkeit, die bei aller Verbesserung des Unterrichts zusehens gewachsen ist, ein deutlicher Beweis, daß Lernen allein nicht stark und trefflich macht. Alle Einseitigkeit rächt sich, so auch hier. Ein edles Volksleben gedeiht nur, wenn der ganze Mensch, wenn Leib und Seele in ächter Naturgemäßheit harmonisch entwickelt wird; und das Pochen auf sogenannte „christliche Gläubigkeit" macht's am allerwenigsten. Man beachte also, was der Verfasser über die gesunde Lage und Einrichtung der Schulgebäude, über Größe und Einrichtung der Schulzimmer, ihre Beheizung und Lüftung, über Schulbänke und Schultische und vieles Andere der Art sagt; man beherzige seine Rathschläge, die er über Anzahl und

Verwendung der Schulstunden, über die Benutzung der Zwischenpausen, über Schulferien und häusliche Arbeiten der Schüler, über Anhäufung der Unterrichtsgegenstände, über die Lehrfächer des Schreibens, Singens, Turnens u. s. w. in gesundheitlicher Hinsicht ertheilt; man höre ihn, wo er sich über den Eintritt des schulpflichtigen Alters, über die Schulaufsicht durch Sanitätsbeamte, über die in dieser Beziehung erforderliche Gesetzgebung u. s. w. ausspricht, — und man wird zwar nichts unerhört Neues finden (was der Verfasser auch gar nicht versprochen hat), aber das Gegebene wird jeder Unbefangene bündig, frei von Uebertreibungen, sach- und naturgemäß nennen müssen. Sein Styl ist fließend und präcis, wohlthuend durch Wärme der Gesinnung, die ihm die Feder geführt hat; unnütze Abschweifungen sind vermieden. Man prüfe wenigstens und behalte das Gute, so weit es sich nur immer den überall besonderen Verhältnissen anpassen läßt! Wollte man sich der Befürchtung hingeben, als könne, da die Menschen gern von einem Extrem zum andern überspringen, die Reform des Verfassers leicht zur einseitigen Betonung des Körperlichen führen und die Geistesbildung bald zu kurz kommen, so wollen wir zur Beruhigung die Versicherung geben, daß es damit keine Noth hat. Die Forderungen des Verfassers kosten Geld, und Manche werden meinen, daß sie aus diesem Grunde gar nicht ausführbar seien. Es freut uns aber, daß ihn der ominöse Geldpunkt nicht abgeschreckt hat, die gute Sache kräftig zu vertreten; denn wollte man warten, bis das Geld dazu triebe, dann würde die Ausführung wohl mit dem jüngsten Tage zusammenfallen. Wie viel ist nicht schon möglich geworden, das Anfangs viel zu theuer schien; der ernste Wille fand die Geldmittel doch dazu. Und ist denn tüchtige Lebensbildung nicht ein Kapital, dessen Zinsen alle Geldkapitale aufwiegen?

Der Verfasser gehört zu den einsichtsvollen Männern, welche die häusliche, die Familienerziehung, als die Basis aller wahren Bildung betrachten, und es darum rügen, daß man sich gewöhnt hat, Alles von den Schulen zu erwarten. Namentlich hat uns angesprochen, was er an mehreren Stellen über die Fehler unserer Gymnastalbildung und über die Lehrer sagt, welche mit der Kenntniß der alten Sprachen auch schon in den Besitz vollkommener Lehrgeschicklichkeit gelangt zu sein wähnen. Genug, nach des Verfassers Vorschlägen wird die geistige Bildung nicht sinken, sie wird sich heben,

wird eine gesündere, sittlich edlere werden, und die Völker werden ihre Geldkräfte nicht in dem bisherigen Maße durch stehende Kriegsheere zu verschwenden brauchen. Möge die glückliche Zeit bald kommen, wo die Christlichkeit in charaktervoller Thatkraft sich äußert und **sana mens in sano corpore** das Eigenthum Aller ist, so weit dies erhabene Ziel in dieser sublunarischen Welt sich erreichen läßt.

Dreßler.

---

8) Katechetisches Handbüchlein für die zwei ersten Schuljahre von J. A. Fritz, Pfarrer in Roggenzell in der Diöcese Rottenburg. Mit Approbation des hochwürdigsten Bischofs von Rottenburg. Tübingen, 1860. Laupp'sche Buchhandlung. VI und 128 S. kl.-8.

Dieses Schriftchen vertritt natürlich durchweg die Glaubensdogmen der katholischen Kirche und ist daher vom Standpunkte dieser Kirche aus zu beurtheilen. Es handelt in drei Abschnitten a. von Gott dem Vater, b. von Gott dem Sohne, c. von Gott dem heiligen Geiste, lehrt die Erbsünde, den Ablaß, das Fegefeuer, die Anrufung der Heiligen, die sieben Sakramente u. s. w. „Es bietet keine förmlichen Katechesen, will mehr nur ein Hülfsmittel, ein Vademecum für den Katecheten und Lehrer bei Ertheilung des Religionsunterrichtes sein", wie in der Vorrede bemerkt wird. Wir haben die Art der Behandlung, welche hier die Dogmen erfahren, recht ansprechend gefunden; denn der Verfasser ist überall klar und redet eine zum Herzen dringende Sprache, ohne breit und wässerig zu werden, und namentlich die biblische Geschichte ist gut behandelt. Der zweite Abschnitt ist nämlich ganz der Lebensgeschichte Jesu gewidmet, und es kommt hier eigentlich Katechetisches weniger vor, als im ersten, wie auch der dritte dessen wenig enthält. Was die Frageform betrifft, so ist uns aufgefallen, daß der Verfasser fragt: „wie viel sind Gott?" statt: Götter. — Die eingestreuten Denkverse haben uns fast überall gefallen, denn sie sind reinen moralischen Inhaltes und in der Form korrekt und fließend. Weniger können wir dies von den 132 sagen, die im Anhange vorkommen, und das Lied auf S. 110 („die Todesangst Jesu am Donnerstag") ist in der Form so holprig, daß es dem Ohre wie dem Gedächtniß nur Unlust bereiten kann. Diese Mängel abgerechnet, ist das kleine Buch katholischen Schulen mit Grund zu empfehlen.

Dreßler.

9) **Elementarische Katechetik, mit Anwendung auf den kleinen Lutherischen Katechismus.** Von Dr. W. J. G. Curtmann, Director des evangelischen Seminars in Friedberg. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. Darmstadt. Verlag von Diehl, 1860. (II und 152 S. fl.=8.)

Eine sehr klare, besonnen gehaltene Schrift, die besonders in ihrem ersten Theile (S. 1—27) musterhaft genannt werden muß. Dieser Theil behandelt nämlich in 14 Paragraphen: 1) katechetische Vorbegriffe; 2) Verirrungen auf dem Gebiete der Katechetik; 3) synthetische und analytische Katechisation; 4) Erklärungsarten; 5) allgemeine Eigenschaften der Erklärung; 6) Bildung der Frage; 7) Deutlichkeit der Fragen; 8) Bestimmtheit der Fragen; 9) Angemessenheit der Fragen zu den Kräften des Schülers; 10) die Hülfsfragen; 11) Behandlung der Antwort; 12) Verbindung anderer Unterrichtsmittel mit den Fragen; 13) Charakter der religiösen Katechisation überhaupt; 14) Anwendung der Katechisation auf den Lutherischen Katechismus. — Hätte man das Katechisiren nach solchen Grundsätzen, wie sie hier aufgestellt werden, von jeher betrieben, so würde es schwerlich in solchen Mißcredit gekommen sein, wie es heut zu Tage leider der Fall ist. Der Verfasser zeigt sehr gut, warum das Katechisiren nicht überall am Platze sein kann, indem er das Wesen desselben, im Unterschiede von anderen Unterrichtsformen, sehr klar darlegt, und so der verkehrten Anwendung desselben dadurch einen Riegel vorschiebt. Hoffentlich trägt seine bündige Auseinandersetzung dazu bei, daß die Katechisirkunst wieder zu Ehren kommt, wiewohl unser Zeitalter sehr viele Lichtfeinde zählt, die allen geistbildenden Unterricht zu beseitigen trachten. Der Zelotismus fängt jedoch wieder an, kleinlauter zu werden. Die politische Wetterfahne hat eine kleine Schwenkung gemacht, eine Beobachtung, die ihm nicht verborgen geblieben ist.

Was den zweiten Theil (S. 30—152) betrifft, welcher Luther's kleinen Katechismus katechetisch behandelt, so hat uns derselbe weniger befriedigt. Nicht als ob hier die Anwendung des im ersten Theile Aufgestellten vermißt würde, im Gegentheil ist diese Anwendung ganz consequent geschehen; aber wir sind keine Freunde so harter Dogmen, wie sie hier der Verfasser, z. B. (S. 89) „die Gewalt des Teufels“ und ähnliche, ungemildert hat stehen lassen. Je mehr wir solche

Orthodoxie den Kindern einprägen, desto mehr bringen wir sie in Zwiespalt mit der ganzen Bildung unseres Zeitalters, die nun einmal das Unhaltbargewordene stets wieder niederwirft und in Folge dessen, weil sie noch nicht hinlänglich geläutert ist, mit dem Unwesentlichen gern auch das Wesentliche in die Schanze schlägt. Das war anders in einer Zeit, wo man das Glauben höher stellte als das Denken, das sich jetzt den Erwachsenen doch aufdrängt, man mag dagegen aufbieten, was man will. Die Gebildeten unsers Zeitalters haben ganz Recht, daß das Wesen der Religion nicht in Dogmen bestehe, am allerwenigsten in solchen, die aller gesunden Erfahrung, allen Welt- und Seelengesetzen widersprechen, sondern in Gesinnung und That, und hierzu sind wenige Dogmen, wie sie das recht verstandene Christenthum als Kern der Religion darbietet, ausreichend, ja allein heilsam, fruchtbringend. Durch die Bevorzugung und Betonung des Dogmatischen säen wir nur Sektenhaß, und es wäre endlich einmal Zeit, dies zu erkennen, da es die Erfahrung seit langen Jahren aufs traurigste aufgezeigt hat. Luther's Katechismus war für seine Zeit ein treffliches Buch, heute kann er dafür nicht mehr erachtet werden. Nicht nur ist er häufig zu dunkel und in der Form ungenießbar, sondern er bietet zu viel Streitiges, mit unserer Vernunftbildung Unverträgliches, geht, mit Einem Worte, weit über den Kern der Religion hinaus, wie die Unmündigen ihn allein bedürfen, und wer Erfahrungen hat, kennt die Marter, welche das Behalten und das Verstehen dieses Leitfadens den Kindern verursacht. Wäre ein solcher Katechismus so nothwendig, wie ihn die blinden Verehrer desselben jetzt nennen, so hätte ihn Christus gewiß selber gegeben; daß er es nicht gethan, was folgt daraus?

Wir wissen recht wohl, daß wir mit solchen Ansichten hie und da gewaltigen Anstoß erregen werden, jedoch schwerlich beim Verfasser, den wir für einen viel zu denkenden Mann halten, als daß er das Wesentliche der Religion nicht viel höher stellen sollte, als das nur Zank gebärende Unwesentliche. Wir glauben vielmehr, er würde sich lieber, den Kindern gegenüber, an die nahrhafte einfache Milch des Evangeliums halten, wenn ihn nicht die Verhältnisse an die oft harte Kost des Katechismus bänden.*) Luther wollte nicht,

*) Sagt er doch selbst: „Es ist die Frage, ob die katechetische Form

daß man sich sclavisch an seine Schriften hänge, er hat hierüber warnende Aussprüche gethan, und es müßten auch seine Verdienste und sein Ruhm auf schwachen Füßen stehen, wenn sie dadurch, daß man seinen Katechismus als Lehrbuch aufgiebt, zusammenbrächen. Daß man so etwas befürchtet, beweist nur, wie impotent sich unser Zeitalter fühlt, wie der Buchstabendienst den Geist, namentlich der Theologen, gelähmt hat. Der Verfasser beschenke uns mit einer Schrift, welche seine katechetischen Grundsätze auf das einfache Christuswort anwendet, wie es in den Schriften des neuen Testaments enthalten ist, wie es den religiösen Ueberzeugungen bei den Gebildeten unserer Zeitgenossen zum Grunde liegt, und wie es in alle Zukunft bestehen bleiben wird. Dadurch wird er sich freilich bei den Aftergebildeten mancherlei Vorwürfe zuziehen, und er wird ihnen der Kleinste im Himmelreich sein; in den Augen aller denkenden Menschen und vernünftigen Verehrer des Christenthums wird er aber geehrt und groß dastehen, und wir halten den Verfasser für einen Mann, der befähigt ist, sich diesen Ruhm zu erwerben. Er sollte damit nicht zögern, sich durch die orthodoxe Partei seines Wirkungskreises nicht abschrecken lassen.

Noch sei uns erstattet, auf ein paar Kleinigkeiten aufmerksam zu machen. Seite 7 ist von der Betonung die Rede, und als Beispiel wird angeführt: Und vergieb uns unsre Schuld, also (wie) auch wir vergeben unsern Schuldigern. Es muß aber heißen: Und vergieb uns unsre Schuld, wie auch wir vergeben unsern Schuldigern. Des Verfassers Betonung würde voraussetzen, daß vorher von Schuld im Allgemeinen die Rede gewesen sei, was aber nicht der Fall ist. Die Stelle ist ganz analog jener: So ihr den Menschen ihre Fehler nicht vergebet, so wird der Vater im Himmel auch eure Fehler euch nicht vergeben. Wenigstens ist dies durchaus der Sinn der Worte Christi, wie sie Matth. 6, 14. 15, wenn auch in andrer Stellung, gegeben sind. — Sodann

---

für ein Lehrbuch der Religion nicht geradezu als eine veraltete zu bezeichnen ist. Sicherlich wenigstens finden gegenwärtig die Bedingungen, welche die früheren Theologen nöthigten, ihre Anweisungen in Fragen und Antworten zu schreiben, nur dem kleinsten Theile nach noch statt, und Luther würde, wenn er heutiges Tages schriebe, seinen umfassenden Geist auch darin bewähren, daß er seinen Katechismus nach pädagogischen Grundsätzen modificirte."

Schwarz-Curtmann, Lehrbuch II. 6. Aufl. 1855. S. 421.

kommt auf Seite 11 ein Druckfehler vor, indem es Zeile 7 von oben heißen muß: synthetische Katechisationen, statt katechetische. Dreßler.

10) Grundriß der Concentration und Centralisation des Unterrichts. Zugleich ein organisch-vereinfachter Lehrgang des erziehenden Unterrichts in Volksschulen. Von Ferdinand Schnell. Langensalza 1860. VI und 159 S. 8.

Das ist doch einmal ein Buch, das sich gewaschen hat! Schade, daß Pestalozzi, Schwarz, Niemeyer, Denzel, Dinter u. s. w. nicht mehr leben, sie würden aus dieser Schrift lernen, wie erschrecklich weit zurück sie noch mit ihrer pädagogischen Theorie und Praxis waren. Das Buch begründet eine ganz neue Aera der Pädagogik; alles bisher Dagewesene ist schales, dünnes Bier gegen den hellen, goldenen, starken Wein, der uns hier in silbernem Becher gereicht wird. Um dieses Urtheil zu begründen, brauchen wir nur die erste beste Seite aufzuschlagen und daraus abzuschreiben. Man höre!

§ 10 (S. 41): „Die Abmauserung und das Vergessen des menschlichen Geistes." Hier heißt es: „Alle Vorstellungen haben eine Ausbildung durch Stufenentwicklung zu höherer Vollendung. Die niederen Entwicklungsstufen sind die Larven und diese die Vorbereitungsstufen der höheren, welche absterben und abgeworfen werden müssen, indem nur durch eine wiederholte Metamorphose die Vorstellungen zur Reife gelangen" u. s. w. — „Das Stehenbleiben der Vorstellungen auf den niederen Entwicklungsstufen bildet die Irrthümer der Menschen, wobei der Ideenembryo nicht aus dem Ei kommt." S. 43 steht: „Der abgelebte Theil der Vorstellungen fällt mit dem Verlauf des Lebens von selbst der Vergessenheit anheim, wie der abgelebte (Mauser-) Theil des Körpers dem Ab- und Auswurf, und wie die abgelebten Blätter vom Baume fallen, weil sie ihre Lebensstufe durchlaufen haben. Das Todte, Abgelebte trennt sich, auch in der Geistesbildung, natürlich vom Lebendigen, indem es abnarbt. Das Vergessen ist etwas ganz Gesundes und Natürliches: ein natürlicher Reinigungs- und Häutungsproceß, ein geistiger Absonderungsvorgang." Einige Zeilen weiter wird fortgefahren: „Doch giebt es im menschlichen Geist, wie in seinem Körper, zählebige Mausergebilde, die trotz ihres Alters und ihrer Abge-

lebtheit nicht ganz absterben wollen, sondern als halbtodte Häute die jungen Neubildungen umkleben und wie eine harte Puppenhaut den Durchbruch zur Verjüngung hindern. Dieses Nichtvergessen und Festhalten der Seelenmauserstoffe ist eine mächtige Ursache gehemmter und unfreier Geistesbildung der Menschen, weil sie das Lernen und die Empfänglichkeit für das Bessere stört. Das Lernen ist der Neubildungsart, das Vergessen der Mauseract in der Bildung der Seele. Der freie Fluß von Lernen und Vergessen ist zur Geistesgesundheit nothwendig." — „Die Stockungen im Proceß des Vergessens bringen Störungen und Krankheiten hervor, indem die Geistesmauserstoffe zuletzt als eine fremde unbewußte Last auf den Geist drücken und Abweichungen im natürlichen Laufe desselben nach sich ziehen. Es kommt oft mehr darauf an, das Vergessen, als das Gedächtniß zu üben. Denn es ist gar nicht leicht, gewisse Dinge zu vergessen." — „Das Lernen muß daher immer von Neuem angefangen und die ersten Versuche dazu müssen wieder vergessen werden. Das ist naturgemäß." — S. 46: „In der lebendigen Bildung ist die Freiheit im Fluß der Verjüngungsacte des Geistes zugleich das Gewissen. Das Gewissen ist bisher nur im religiösen Sinne als Frömmigkeit, Pietät, im Glauben genommen worden; die Wissenschaft hat bisher kein wahres lebendiges Gewissen gehabt, und das ist ihr Hauptmangel in lebendigen Dingen gewesen. Die lebendige Entwickelung ist nach den todten Geboten und Gesetzen schlecht gerichtet worden." — S. 47: „Das lebendige Gewissen ist ein organischer Reinigungsproceß und besteht wesentlich in der Befreiung von Irrthümern und irrthümlichen Handlungen, und damit von der Qual ihrer Mauserstoffe; die Irrthumswerke liegen wie eine Last auf dem Herzen, als Abwürfe eines unvollkommenen Mauserlebens, von denen man sich durch geistige und sittliche Abhäutung frei machen muß. Das lebendige Gewissen giebt eine lebendige Kultur menschlicher Handlungen. Um diese Kultur naturgemäß zu bewirken, muß man den Gang und die Gesetze des Lebens in den menschlichen Werken kennen und von denen des Todes unterscheiden." — „Man muß die Mauserstockungen in den Vorurtheilen des Lebens und des Wissens, den Aberglauben an abgelebte Theorien, das Hangen an abgelebten Sitten und unnatürlichen Gewohnheiten an sich und Andern kennen, um das Leben gewissenhaft davon reinigen zu können. Hier ist das

„„Lerne dich selbst kennen““ in dem rechten Sinne zu nehmen; lerne nämlich die rechten Principien deiner Bildung kennen."

Nun, wer sie noch nicht kennt, diese Mauserprincipien, der lese das Mauserbuch. Er wird auf allen Seiten, auch wo nicht gerade vom Mausern die Rede, sondern etwas weniger Grandioses geboten ist, Gelegenheit genug finden, seine ungemauserten Principien abzuhäuten, und er wird sich mit uns freuen, daß wir nun doch endlich eine Pädagogik haben, welche zum Ziele führt: die Mauserpädagogik!

Zu dieser geistreichen Schrift gehört folgende, in welcher die genannten Principien zur Anwendung kommen:

11) „Centralisirtes Lesebuch. Erster Cursus. Bilder mit dazu passenden Geschichten, Bibelsprüchen, Gedichten und Liedern, Räthseln und Aufgaben als Grundlagen zu den vereinigten Anschauungs-, Gedächtniß-, Sprech-, Recht- und Schönschreibe-, Lese-, Sing- und Zeichen-Uebungen. Von A. F. Schnell." Langensalza, 1860. VI und 122 S. 8.

Auch dieses Buch bricht der Pädagogik eine ganz neue Bahn. Wie z. B. eine Treppe, ein Wagenrad, ein Ofen, Sonne, Mond und Sterne rc. aussehn, das wissen die Kinder, für welche das Buch bestimmt ist, noch nicht, darum finden sie es hier abgemalt, und wie schön! Man betrachte nur z. B. S. 55 die beiden Monde (den vollen und den Halbmond) und die drei beigegebenen Sterne; die Wirklichkeit ist Nichts dagegen! Und wie negativ musterhaft sind die Erzählungen, durch welche diese Dinge erläutert und näher veranschaulicht werden! Wir sagen nicht, daß nicht hier auch manches Gute vorkäme; ob aber Erzählungen, wie die S. 58 vom „Mann im Monde" eine passende Geistesnahrung für solche Kinder abgeben, müssen wir den Lesern zur Beurtheilung überlassen. Wir setzen eine solche „Geschichte" (so nennt der Verfasser diese Erzählungen) her. Sie steht S. 57 und führt die Ueberschrift: Die Sternthaler. „Es war einmal ein kleines Mädchen, dem war Vater und Mutter gestorben, und es war so arm, daß es kein Kämmerchen mehr hatte, darin zu wohnen (!), und keiu Bettchen mehr, darin zu schlafen, und gar nichts mehr, als die Kleider, die es auf dem Leibe trug, und ein Stückchen Brot, das es in der Hand hielt, und das ihm ein mitleidiges Herz geschenkt hatte. Es

war aber gut und fromm. Und weil es so von aller Welt verlassen war, ging es im Vertrauen auf den lieben Gott hinaus in's Feld. Da begegnete ihm ein armer Mann, der sprach: Ach, gieb mir doch etwas zu essen, ich bin so hungrig. Es reichte ihm das ganze Stück Brot und sprach: Gott segne dir's! und ging weiter. Da kam ein Kind, das jammerte und sprach: Es friert mich so an meinem Kopf, schenk mir doch etwas, womit ich ihn bedecken kann. Da that es seine Mütze ab und gab sie ihm. Und da es noch ein Bischen gegangen war, kam wieder ein Kind, hatte kein Leibchen an und fror. Da gab es ihm das Seinige, und noch weiter: Da bat eins um ein Röcklein, das gab es auch von sich hin (!). Endlich kam es in einen Wald, und es war schon dunkel geworden, da kam noch eins und bat um ein Hemdlein, und das fromme Mädchen dachte: Es ist dunkle Nacht, da kannst du wohl dein Hemd weggeben. Und gab es auch noch hin. (!) Und wie es so dastand und gar nichts mehr hatte, fielen auf einmal die Sterne vom Himmel und waren lauter harte, blanke Thaler, und ob es gleich sein Hemdlein weggegeben, so hatte es ein neues vom allerfeinsten Leinen. Da sammelte es sich die Thaler hinein und ward reich für sein Lebtag." — Gewiß — nach Form und Inhalt eine klassische Geschichte! wie die Mauserpädagogik eine klassische Theorie! —

„Die Einrichtung des Buches", heißt es in der Vorrede, „ist insofern neu und eigenthümlich, als darnach der gesammte erste Unterricht, was sowohl den Nahrungsstoff als die Uebungen betrifft, in inniger Verbindung durchgeführt zu werden vermag. Diese Einrichtung des Unterrichts unterstützt den Erfolg desselben erfahrungsmäßig ungemein und ist jedenfalls ein Fortschritt der neuern Unterrichts-Methodik." Nun, man sehe sich diese Concentration des Unterrichts näher an; wir haben trotz allem Staunen an diesem Producte der Mauserpädagogik keinen Geschmack finden können.

Dreßler.

12) Gesetze und Verordnungen, betreffend das Preußische evangelische Volksschulwesen für die Provinz Brandenburg. Eine Sammlung aller allgemeingültigen Gesetze und Ministerial-, so wie der wichtigsten Regierungs- und Consistorial-Verordnungen über 1) die Erziehung und die Schule; 2) die Schulbehörden und Vorgesetzten; 3) die Person des Lehrers. Zum Gebrauch

für evangelische Lehrer, Geistliche und Ortsschul-Behörden. Von Theodor Ballien, Lehrer an der Neustädtischen Knaben-Bürgerschule in Brandenburg. Berlin 1859. Verlag von Carl Heymann. (VIII und 273 S. 8.)

Eine gut geordnete und daher ihrem Zwecke ganz entsprechende Sammlung. Sie giebt eine authentische Darstellung dessen, was seit langen Jahren für die Beförderung des Preußischen Volksschulwesens, vornehmlich der Provinz Brandenburg, von Oben her geschehen oder versucht worden ist. Man findet darin Bestimmungen, die nicht nur das Aeußere des Schulwesens regeln, sondern zum Theil auch in das Innere eingreifen, wie z. B. die Vorschriften über das Methodische einzelner Lehrfächer. Der fleißige, mit Umsicht ordnende Herausgeber sagt am Schlusse der Vorrede: „Um das Werk auch in erster Auflage nicht veralten zu lassen, werden von Zeit zu Zeit Nachträge gegeben werden, besonders wenn in näherer Zeit ein „Schulgesetz" veröffentlicht werden sollte." Wie dringend nöthig ein solches Schulgesetz sei, kann die vorliegende Sammlung recht deutlich zeigen. Man hat ein eigenes Gefühl, wenn man in diesen Wald von Gesetzen und Verordnungen eintritt, und sich dabei sagen muß, wie Vieles davon, weil es an durchgreifenden echten Principien fehlt, nur in mangelhafter Ausführung in der Wirklichkeit lebt. Ist das Schulwesen eines Staates wirklich ein gutes, so kann es einer solchen Masse von gesetzlichen Bestimmungen unmöglich bedürfen, Alles muß vielmehr einfacher und harmonischer sich gestalten. Die vielen Klagen, die im preußischen Staate hinsichtlich des Schulwesens, namentlich in neuerer Zeit, laut geworden sind, sind zum Theil gerade durch Verordnungen hervorgerufen, welche Zufriedenheit bewirken sollten, und die Behauptung scheint nicht aus der Luft gegriffen zu sein, daß unser Zeitalter keinen Beruf zur Gesetzgebung habe. Was läßt sich, wenn dies wahr sein sollte, von dem lang ersehnten und von der preußischen Verfassung ausdrücklich verheißenen Schulgesetze erwarten? Das Parteitreiben, wie es durch die letzten Zeiten der Reaction genährt worden ist, kann vorläufig darauf antworten, und es ist daher dringend zu wünschen, daß die Regierung fest auftreten und die wahrhaft volksfreundlichen Stimmen wenigstens in der Volks-Kammer für sich gewinnen möge. Auch werden namentlich Gutachten erfahrner und dem Fortschritt huldigender Pädagogen von der Regierung einzufordern und

— zu beachten sein! Mit einem Nachflicken durch temporäre und locale Verordnungen geht's nicht mehr; der Staat der „Intelligenz" muß sein Schulwesen von Grund aus neu erbauen, sonst bleibt er zurück, verliert seine Bestimmung, oder wird gar die Beute des Jesuitismus, der im Finstern sein Wesen hat. Gott behüte das Preußische Volk vor einem Gesetze, in welchem der Geist der bekannten Regulative vom 1. bis 3. October 1854 waltet!!!

Diese Bemerkungen, die sich bei Durchsicht der vorliegenden Schrift gewiß auch Andern aufdringen werden, konnten und mochten wir nicht zurückhalten. Dem Werthe des Buches können und sollen sie keinen Eintrag thun, da der Verfasser nur geben konnte, was zur Zeit vorliegt, und er ist dabei unläugbar zweckmäßig zu Werke gegangen. Ob namentlich die Lehrer den Inhalt liebgewinnen werden, ist eine andere Frage. Zu ihrer Kenntniß mußte er aber jeden Falls gebracht werden. Dreßler.

13) Die Geschichte der Pädagogik in weltgeschichtlicher Entwickelung und im organischen Zusammenhange mit dem Culturleben der Völker dargestellt von Dr. Karl Schmidt. Zweiter Band: die Geschichte der Pädagogik von Christus bis zur Reformation. Cöthen. Druck und Verlag von Paul Schettler. 1861. — Auch unter dem besonderen Titel: Die Geschichte der Pädagogik in der christlichen Zeit.

Wie den Lesern der Rh. Bl. bekannt ist, hat der Verfasser dieser Schrift meine Besprechung des ersten Theiles derselben sehr übel genommen. Der energische Protest, den er deshalb gegen mich erhoben, kann mich jedoch nicht abhalten, hier eben so unumwunden, wie dort, meine Ueberzeugung auszusprechen, denn mich leitet Nichts, als das Streben nach Wahrheit, und wo ich dabei irre, bin ich für jede Zurechtweisung offen und empfänglich, nur muß dieselbe auf Gründe gebaut sein, die wirklich Stich halten.*) Glücklicher Weise habe ich diesmal nur Weniges an seiner Arbeit

*) In meiner Antwort auf Dr. Schmidt's Protest hat der Drucker meinen Namen an eine ganz falsche Stelle gesetzt Derselbe soll vor dem Abschnitte über das Botanische stehen, das die Redaction hat folgen lassen, und ich erlaube mir dies um etwa möglicher Mißdeutung willen ausdrücklich zu bemerken.

auszusetzen gefunden, denn sie ist im Ganzen vortrefflich. Der irreführenden Generalisirungen, die im ersten Theile so häufig vorkamen, sind hier nur wenige, und noch seltener treten hier die Hegel'schen hohlen Phrasen auf, die dort so vielfach wiederkehrten. Ich erkläre daher mit Freuden, daß ich, mit Abzug des wenigen Verfehlten, diesem Theile ein hohes Verdienst zusprechen muß, das sich der Verfasser um die Geschichte der Pädagogik erworben hat, und dieses Verdienst wird ein um so glänzenderes sein, wenn er in einer neuen Auflage, die gewiß nicht lange ausbleiben wird, durch und durch so klassisch schreibt, wie er es vermag und fast durchgängig in diesem Bande geübt hat.

Treffend ist die Schilderung, die uns der Verfasser auf Seite 5 vom Wesen des Christenthums giebt. Hier heißt es: „Das Christenthum ist das allgemeine Lebensprincip, das in seiner Allgemeinheit unter allen Verhältnissen Anwendung findet und alle wahren geistigen Bestrebungen in Kunst, Wissenschaft 2c. in sich aufnimmt; es ist das Christenthum das tiefste Product des Menschengeistes, aus der innersten Natur des Menschen herausgearbeitet, das Kind der höchsten menschlichen Geistesthätigkeiten: die christliche Pädagogik stellt sich zur Aufgabe, den Menschen zur Gottähnlichkeit zu erziehen, und um zu diesem Ziele zu gelangen, Alles, was Kunst und Wissenschaft, was Welt und Leben bieten, in ihr Bereich zu ziehen, damit eine harmonische Entwicklung des Leibes und Geistes, sowie Harmonie im Geistesorganismus hervorgerufen werde und ihr Zögling denkend die Wahrheit, wollend die Freiheit und fühlend die Liebe bewußt und mit Vernunft ergreife." — Also das Christenthum ist das tiefste Produkt des Menschengeistes. — Wie reimt sich damit (und man darf die Worte doch wohl nehmen, wie sie da stehen?) das, was auf Seite 4 vorangeht: „Das Christenthum ist die Religion des menschgewordenen Gottes und des gottgewordenen Menschen"? Auf S. 9 wird dieser mystische Ausspruch, der in der größten Hälfte nicht einmal orthodox ist, möglichst rationalisirt; wir bleiben aber dabei, daß der Geschichtschreiber der theologischen Kanzelsprache sich zu enthalten habe. Am allerwenigsten schicken sich für ihn Phrasen, wie die auf S. 10 zu lesende: „Juden- und Heidenthum gegenüber war er (Christus) der große Atheist, der anschaubare Gott" — eine Phrase, die kaum gestattet, einen vernünftigen Sinn hineinzubringen. Was der Verfasser zur

Erläuterung hinzufügt, zeigt so recht das Hohle solcher überschwenglichen Ausdrücke. So könnten wir noch andere ähnliche Redensarten aus dem Eingange seiner Schrift citiren, die nicht minder schwulstig klingen, es mag aber damit genug sein. Es stehen neben denselben sehr klare und ansprechende, die man mit Freuden liest und an denen man sich höchlich erbauen könnte, wenn nicht jene so störend dazwischen träten.

Was die Gliederung des Werkes betrifft, so ist sie eine sehr genaue, mitunter zu weit getriebene, und Manches hätte sich compresser abthun lassen. Die Lebendigkeit aber, womit der Verfasser erzählt, reißt unwillkürlich fort, und man folgt dem Gange der Darstellung meist mit steigendem Interesse. Auffallend ist es, daß der Verfasser die Zeit vor der Reformation die „Periode der verständigen Erziehung" nennt, eine Bezeichnung, die nur dem Hegel'schen Sprachgebrauche zu Liebe gewählt ist. Denn wo so viel Verkehrtes, Wüstes, Rohes zu schildern ist — und der Verfasser hat dies meisterhaft gethan — da paßt Alles, nur nicht der Ausdruck „verständig", und wie man die Erziehung der muhamedanischen Völker eine „abstrakt verständige" nennen könne, sehen wir in der That nicht ein. Wir haben uns über den „Verstand" schon früher erklärt und brauchen darum hier nichts weiter hinzuzufügen. Genug, diese Mängel abgerechnet, haben wir in diesem Theile der pädagogischen Geschichte ein vorzügliches Werk. Die Schulanstalten in der geistlich-scholastischen Erziehungszeit, die Lehrer, die Unterrichtsgegenstände, die Schulmaterialien und Lehrbücher, die Zucht der Schule und des Hauses während dieser Zeit sind mit einer Genauigkeit und Specialität geschildert, die volles Licht gewährt. Eben so sind die einzelnen Männer, die sich früher oder später bis auf die Zeit der Reformation hin als Volksbildner verdient gemacht haben, mit großer Ausführlichkeit besprochen. Das Laienthum und seine Erziehung, das Ritterthum, das Bürgerthum, die städtischen Schulanstalten, die Universitäten, das Wiederaufblühen der klassischen Studien in den verschiedenen Ländern 2c. sind nach ihrem bildenden Einflusse ausgezeichnet behandelt. Ueber sachliche Einzelheiten, wozu sich allerdings Gelegenheit bieten würde, rechten wir nicht mit dem Verfasser; wir danken ihm für den großen Fleiß, den er auf sein Werk verwendet hat, und halten uns zu der sichern Erwartung berechtiget, daß er bei einer neuen Auflage die Schmarotzerranken von dem

fruchtreichen Baume seiner Darstellung wegschneiden und hierdurch seiner Arbeit das Gepräge durchaus klassischer Gediegenheit verleihen werde.

Dreßler.

14) Wie ist die Gemeinschaft Gottes und der Menschheit zu Stande gekommen? Ein Leitfaden für den biblischen Geschichtsunterricht in der Volksschule. Von Carl Buchrucker, Pfarrer in Oberlaimbach. Nürnberg, 1859. Raw'sche Buchhandlung. XVI und 328 S. kl.-8.

Wenn man doch hübsch unwissend geblieben wäre und von den Resultaten der wissenschaftlichen Forschung, wie sie die Neuzeit auf allen Gebieten gebracht hat, gar niemals Etwas erfahren hätte, wie glücklich könnte man sein! So seufzend legte Ref. dieses Buch aus der Hand. — Der Hand des Allmächtigen kann Nichts entfallen. Dieser biblische Satz stand ihm fest und hier fand er die Behauptung: „Die Gemeinschaft mit Gott ist dem Menschen anerschaffen, aber der Mensch ist aus der Gemeinschaft mit Gott gefallen.“ Das ist das ewige Leben, daß sie dich, der du allein wahrer Gott bist, und den du gesandt hast, Jesum Christum, erkennen. Dieses Wort Jesu gilt ihm längst als maßgebend für seinen Glauben, und hier wurde er S. 13 belehrt: „Der dreieinige Gott ist ewig und steht über der Welt, diese ist zeitlich und hat einen Anfang genommen. Millionen Jahre war Gott da, ehe er die Welt, Engel und Menschen erschaffen. War er denn da nicht recht einsam? Konnte er denn in dieser Einsamkeit selig sein? Darauf können uns alle Diejenigen nicht antworten, welche keinen dreieinigen Gott glauben. Ihre Auskunft: eine ewige Weltschöpfung. Wir aber wissen, daß unser Gott nicht vereinsamt war, da Vater, Sohn und Geist in ewiger Liebe um (!) einander und in (!) einander sind. Aber war auch Gott als der dreieinige bei der Schöpfung thätig, so hat er sich doch nicht gleich Anfangs als der Dreieinige geoffenbart. Seine Dreieinigkeit ist im alten Testamente noch ein heiliges, nur leise zu ahnendes Geheimniß. Warum wohl? Vergleicht einmal Joh. 16, 12. und antwortet!“ — In dieser citirten Stelle sagt Christus: „Ich habe euch noch viel zu sagen, aber ihr könnt es jetzt nicht tragen.“ Mir war dabei zu Muthe, als wolle der Aufschluß des Verfassers den Aufschluß Christi weit übertreffen, und

das ist wohl auch gelungen, da wir nun von einer göttlichen Dreieinigkeit wissen, von welcher Christus Nichts wußte. — Doch man muß sich, wenn man in diesem Buche noch Aufschlüsse viel tieferer Art findet, die Einem durchaus nicht zu Kopfe wollen, man muß sich freuen, daß diese Aufklärung endlich gekommen ist. Denn: „Als im Rationalismus", heißt es S. 1, „der Verfall der Kirche hereinbrach und die Grundvesten des positiven Christenthums erschüttert wurden, theilte natürlich auch die biblische Geschichte das Loos der kirchlichen Lehre, und man warf sich um so mehr mit allem Eifer auf die Nutzanwendung, als man ja den historischen Werth der Erzählungen nicht überall anerkannte: man spielte vielfach mit den Schalen, den hohlen Worten. Dazu paßte denn auch die Bibelsprache in ihrer gewinnenden Einfalt nicht mehr, sondern mußte einer modernen, „zeitgemäßen" Darstellung weichen. Als endlich das deutsche Volk sich wieder auf seinen Glauben besann und seine Theologen zurückgriffen in den verschütteten Schatz des kirchlichen Bekenntnisses, hatte sich auch die biblische Geschichte wieder einer gläubigen Darstellung zu erfreuen, wie die seit jener Zeit erschienenen Lehrbücher darthun."

Also nur hübsch rückwärts, rückwärts! Wir sind heut zu Tage sehr dumm, nur im 16. Jahrhunderte verstand man die Bibel. Unser Zeitalter fragt zuoberst nach Wahrheit. Aber was Wahrheit! Glaube, Glaube, Glaube! Nur so wird man selig. Punktum!

Dreßler.

15) Sammlung von Aufgaben aus der niederen und höheren Arithmetik. In vier Heften. Für Bürger-, Realschulen und Gymnasien von Dr. phil. R. G. Hering, Lehrer der Mathematik und Physik an der Realschule zu Leipzig. Verlag von Gustav Gräbner. Leipzig 1860.

Erstes Heft: Die 4 Species mit ganzen unbenannten und benannten Zahlen. Dritte Auflage.

Zweites Heft: Die gemeinen Brüche und die Decimalbrüche. Proportionen. Regeldetri. Zweite Aufl.

Drittes Heft: Zusammengesetzte Proportionen. Kettenregel. Gesellschafts-, Vermischungs- und Rabattrechnung. Reductionen der Kapitaltermine. Dritte Auflage.

Viertes Heft: Gleichungen mit einer und mehreren unbekannten Größen, reine und unreine quadratische Gleichungen, zusammengesetzte Interessen- und Rentenrechnung, einfach und doppelt unbestimmte oder diophantische Gleichungen. Zweite Auflage.

Jedes Heft à $4\frac{1}{2}$ Ngr.

Vor drei Jahren* haben wir das zweite Heft dieser Sammlung von Aufgaben in diesen Blättern angezeigt. Es freut uns, daß jetzt sämmtliche Hefte, wenn auch ohne die Auflösungen, vor uns liegen. Das Vorwort ist vom Hrn. Verfasser und vom Hrn. Verleger unterzeichnet, die der Lehrerwelt an den genannten Schulen in diesen vier Heften eine sehr große und reichhaltige Menge von Aufgaben darbieten, und denjenigen Lehrern, welche diese Aufgaben in ihre Schulen einführen, für den Handgebrauch nicht allein ein Exemplar des betreffenden Heftes, sondern auch 1 Exemplar der dazu gehörigen Auflösungen gratis durch die Buchhandlung verabreichen lassen, welche die Exemplare für den Bedarf der Schüler liefert.

Alle Hefte enthalten nur Aufgaben, und zwar Tafelrechen-Aufgaben, mit Ausnahme des dritten Heftes, welches ein paar Erklärungen enthält. Das erste Heft setzt die Kenntniß des Zahlensystems voraus, und beginnt gleich mit den vier Species in ganzen unbenannten und benannten Zahlen. Die Ueberschrift I.: die vier Species mit unbenannten Zahlen ist unrichtig, denn schon auf Seite 5 folgen Additions-Exempel mit gleichbenannten Zahlen. Dasselbe ist der Fall bei den folgenden Operationen. Die Zahl der Aufgaben ist wirklich sehr groß, denn wir begegnen 790 Aufgaben des I. Abschnittes der genannten vier Species und 1000 Aufgaben in denselben Operationen mit ganzen Zahlen, incl. des Resolvirens und Reducirens.

Die eingekleideten Aufgaben sind größtentheils sehr lang und nehmen ihren Stoff aus dem geographischen, statistischen, gewerblichen und landwirthschaftlichen 2c. Gebiete, aus welchem auch der Stoff in den Aufgaben der folgenden Hefte größtentheils entnommen ist.

Ueber das zweite Heft erlauben wir uns nachträglich noch folgende Bemerkungen: Es ist uns die Menge der Additions- und Subtractions-Aufgaben aufgefallen, in welchen neben den ganzen Thalern, Groschen, so viele Bruchpfennige,

neben ganzen Centnern, Pfunden, Lothen, sehr viele Bruchtheile vorkommen.

Addire:	32 Thlr.	14 Ngr.	$7^3/_5$ Pf.
	118 "	11 "	$2^1/_2$ "
	504 "	27 "	$8^2/_7$ "

u. s. w.

Wir sind in Betreff dieser Exempel mit dem Hrn. Verfasser nicht einverstanden. Vorab giebt's im praktischen Leben nicht viel mit Bruchpfennigen, Bruchcents 2c. zu addiren und zu subtrahiren, und da, wo es ja bisweilen in den Operationen vorkommt, werden die Schüler durch die vorhergegangenen 113 Aufgaben des Addirens 2c. wohl hinlänglich dazu qualificirt sein.

Das dritte Heft mit den oben genannten Rechnungsarten enthält, wie bereits angedeutet, zur Mischungsregel und zur Rabattrechnung ein paar kurze Erläuterungen. Die Aufgaben sind sehr reichhaltig und mannichfaltig. Erstaunt sind wir gewesen, einigen Regeln im XIV. Capitel, die Interessenrechnung betreffend, zu begegnen. Für den Lehrer konnten sie allenfalls als Merkzeichen bei den Auflösungen gegeben werden, für den Schüler aber sind sie überflüssig, denn er soll sie selbst finden und nicht von vorne herein wie nach Schablone darnach rechnen.

Beispiel. Aufgabe 37 der Interessenrechnung:

„Was ist der mittlere Zinsfuß folgender Capitale, die zusammen nach 2 Jahren 11 Monaten dieselben Zinsen geben, als 1400 Thlr. zu 5 Proc., 2700 Thlr. zu $4^5/_9$ Proc., 3650 Thlr. zu $4^2/_5$ Proc., 1800 Thlr. zu $3^7/_8$ Proc. und 2100 Thlr. zu $3^1/_2$ Proc.?"

„Man multiplicire die Capitale mit den beigesetzten Procenten, addire diese Producte, sowie die gegebenen Capitale und dividire mit der Summe der Capitale in die Summe der Producte, so gibt der Quotient den mittlern Zinsfuß."

Das vierte Heft enthält eine werthvolle Menge von eingekleideten und nicht eingekleideten Aufgaben, und zwar 979. Es sind sehr interessante, ältere und neuere algebraische Aufgaben.

Die ganze Arbeit des Hrn. Dr. Hering zeugt von großem Fleiße und großer Kenntniß im mathematischen Fache.

16) Das Rechnen mit den Zahlen von 1—100, eine didaktische Skizze von Christian Harms, Oberlehrer. Oldenburg, Druck und Verlag von Gerhard Stalling. 1860.

„Der Zweck dieser kleinen Arbeit ist: die alte, bewährte Methode des Elementarunterrichts im Rechnen mit den Zahlen im Umfange von 1—100 gegen die Angriffe von A. W. Grube in Schutz zu nehmen und vor der Verfolgung des Lehrganges, den Grube in seinem „Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule" als den allein richtigen anpreist, allen Ernstes zu warnen."

Wer daher Lust hat, einem Gange gegen dessen Ansichten zu folgen, der greife zu dieser Schrift. Nicht allein in der Einleitung werden einige der Hauptsätze von Grube bekämpft, sondern im Verlaufe der ganzen Schrift kommen dieselben zur Sprache, und zwar überall, wo sich Gelegenheit dazu darbietet. Aber neben Negativem erhält der Leser zugleich etwas Positives, denn Hr. Harms legt in 4 Stufen den Gang vor, den der Unterricht nach seinen Ansichten und seiner vieljährigen Erfahrung in dem Zahlenraum von 1—100 zu nehmen hat. Diese 4 Stufen heißen: Rechnen mit den Zahlen von 1—5; von 1—10; von 1—20; von 1—100.

Herr Harms hat sich durch diese kleine Arbeit den Dank der Kinder erworben; denn es sind uns Schriften zu Gesicht gekommen, die, angeblich nach Grube's Ansichten bearbeitet, zu endloser Zersplitterung führen.

Wir wollen unsere Bemerkungen nicht schließen, ohne eine eigenthümliche Ansicht über unser Zahlensystem resp. Nummeriren von Hrn. Harms zur Prüfung den Lesern hier mitzutheilen.

Herr Harms wünscht, „daß man doch die Schüler gewöhnen möge, zu sagen, die Zehner stehen auf dem ersten Platz (von den Einern an gerechnet). Das sagen ja die Kleinen schon gern, denn so ist's ja in der That für die Anschauung, und was der Lehrer dabei im Sinne hat, wissen sie noch nicht. Das erfahren sie erst später, wenn die Hunderte aufgefaßt und geschrieben werden, dann heißt es, diese stehen auf dem zweiten Platz, d. h. es wird von den Einern an gerechnet, die aber nicht mitgezählt werden, die Hunderte haben also 2, die Tausender 3 Stellen hinter sich. Dadurch arbeitet man einer leichteren Auffassung der Decimalbrüche, des Verfahrens bei der Multiplication mit mehrstelligen Zahlen u. s. w. sehr vor (es stehen dann auch die Zehntel auf

dem ersten, die Hundertstel auf dem zweiten Platz von den Einern an gerechnet, aber nach der entgegengesetzten Seite hin gezählt); übrigens ist es das einzig Richtige so zu sprechen, entsprechend den Einheiten des 0ten, 1sten, 2ten, — 1sten, — 2ten Ranges, und — die Schüler lernen das Richtige gerade so leicht, wie das Falsche."

---

17. Rechenbuch für Volksschulen von Christian Harms, Lehrer der Mathematik an der höheren Bürgerschule zu Oldenburg. Druck u. Verlag von Gerhard Stalling 1860.

Ein mit vieler Sachkenntniß geschriebenes Rechenbuch für Volksschulen, welches Kopf- u. Tafelrechnenauf eine innige Weise mit einander verbindet, und zwar nicht etwa in einzelnen Abschnitten, sondern durch das ganze Buch hindurch.

Das Buch zerfällt in 2 Cursus: I. Das Rechnen mit ganzen Zahlen; II. Das Rechnen mit Brüchen. Der erste umfaßt 104 Seiten, der zweite 80 Seiten. Der Herr Verfasser bringt bei jeder Rechnungsart eine große Zahl eingekleideter Aufgaben, wodurch der erste Cursus einen so bedeutenden Umfang erhalten hat. Nach unserer Ansicht ist das Rechnen mit den Brüchen (S. 105) zu weit hinausgeschoben, und wir würden beim Gebrauch des Buches mit den Brüchen früher beginnen und etwaige Aufgaben der 4 Species in ganzen Zahlen nachholen.

In sämmtlichen Aufgaben ist eine große Mannigfaltigkeit enthalten, und da wir gleich nach Absolvirung der Bruchoperationen in die Procent-, Rabatt-, Versicherungs-, Mischungs-, Münz- und Werthpapier-Rechnungen eingeführt werden, an welche sich die Raumrechnung anschließt, so umfaßt das Buch das ganze Rechengebiet der Volksschulen. Unter den vermischten Aufgaben am Schlusse des Buches finden wir Aufgaben aus der Haus- und Landwirthschaft, aus dem Gewerbe, Handel, Gemeindewesen.

Daß sich der Herr Verfasser im Leben recht umgesehen und den Stoff seines Buches demselben entnommen hat, lehrt gleich der erste Blick in dasselbe; daß zugleich ein methodischer Gang in den Kopf- und Tafelrechenaufgaben und ihrer Verbindung liegt, wird der Lehrer dann erfahren, wenn er mit seinen Schülern das Buch durcharbeitet. Die Zahl der Kopfrechenaufgaben wird so ziemlich gleich denen des Tafelrechnens sein, und wo es nicht der Fall ist, stehen beide doch in einem richtigen Verhältniß.

Was wir aber noch besonders rühmend erwähnen müssen, ist die so sinnige Verbindung der Decimalbrüche mit unserer Bruchrechnung, wodurch der Schüler unvermerkt in das Wesen der Decimalbrüche und deren Behandlung eingeführt wird.

In den Antworten, die am Schlusse jeder Aufgabe stehen (welche Anordnung nicht überall beliebt ist), finden wir hie und da kleine Andeutungen in Ziffern, die auf die Lösung offenbar hinzielen sollen. S. z. B. S. 126.

4 ℔ kosten ⅔ Rthl., wie theuer sind 58 ℔?

Antw. $\frac{2 \times 58}{3 \times 4} = \frac{1 \times 58}{3 \times 2} = \frac{1 \times 29}{3 \times 1} = \frac{29}{3} = 9^2/_3$ Rthl.

Diese Aufgabe gehört zu den Kopfrechen-Aufgaben. Wir müssen aber gegen diese Art des Kopfrechnens Verwahr einlegen. Das ist ja offenbar ein Tafelrechnen, welches sich möglichst viel an das Kopfrechnen anschließen soll, nicht umgekehrt. Wie Herr Harms hier andeutet, so rechnet im Leben kein Mensch im Kopfe. Dagegen sehen wir die Bruchform gerne beim Tafelrechnen. So S. 127.

125 ℔ kosten $18^3/_4$ Rthl. Wie theuer sind $756^2/_3$ ℔?
Antwort.

$$\frac{75 \times 2270}{4 \times 125 \times 3} = \frac{3 \times 2270}{4 \times 5 \times 3} = \frac{1 \times 2270}{4 \times 5 \times 1} = \frac{1 \times 454}{4 \times 1 \times 1} = 113^1/_2 \text{ Rthl.}$$

Wir scheiden von dem Herrn Verfasser mit großer Achtung. Der beste Erfolg wird den Gebrauch seines Buches begleiten.

---

18. Die Rechenkunst des Landwirthes. Populäre Anleitung, alle im Wirthschaftsbetriebe vorkommenden, oft so complicirten Berechnungsaufgaben nach durchgerechneten Beispielen leicht und sicher zu lösen. Vermehrt mit der praktischen Anweisung zur Decimal-, Toisir- und Wurzelrechnung, sowie zum Feldmessen und Nivelliren. Aus der Praxis hergeleitet und für die Anwendung im Leben bearbeitet von Heinrich Erzinger, Landwirth in Bollsteg, Canton Thurgau. Prag, 1860. Verlag von Karl André.

Da haben wir ein Rechenbuch (nicht Rechnenbuch) von einem schweizerischen Landwirthe. Wir machen diejenigen unserer Leser besonders darauf aufmerksam, welche als Freunde der Landwirthschaft dem Landwirthe denkend und rechnend zur Seite stehen, und welche gerne Aufgaben für die Schule aus dem landwirthschaftlichen Gebiete kennen lernen wollen. Natürlich vermögen wir über den richtigen Sachinhalt der Auf-

gaben kein Urtheil zu fällen, aber von einem Praktiker, wie Herr Erzinger, läßt sich's voraussetzen, daß er seinen Aufgaben nur Reelles, wenn auch Schweizerisches, zu Grunde gelegt habe.

Der Inhalt ist durch den Titel angegeben.

Ueber die Frage, ob der Herr Verfasser durch sein Buch wirklich dem schweizerischen Landwirthe das Rechte und dieses in der rechten Weise dargeboten habe, muß größtentheils die Erfahrung urtheilen. Wir behalten uns vor, über dieses Buch noch besonders zu referiren, sobald uns aus unserm Vaterlande ein ähnliches Werk vorgelegt wird.

E. L.

---

19. Der Bauhandwerker oder praktisch-theoretische Anleitung zur Decimalbruchrechnung, zum Wurzelausziehen und zur Flächen- und Körperberechnung, mit vielen vollständig ausgerechneten Beispielen erläutert und mit 640 Uebungsaufgaben aus allen Branchen des Handwerkers versehen, mit besonderer Rücksicht auf das zehn- und zwölftheilige Maß. Ein Lehr- und Hülfsbuch für Lehrer und Zöglinge, wie auch zum Selbstunterricht. Bearbeitet und herausgegeben von Wilhelm Hardt, erstem Lehrer zu Großen-Linden im Kreise Gießen. Gießen 1860, Ferber'sche Universitäts-Buchhandlung (190 S. 8.).

Der ausführliche Titel bezeichnet hinreichend Zweck und Inhalt des Buches, das jedoch noch mehr giebt, als der Titel verspricht, ich meine den fünften Abschnitt, welcher die Münz-, Maß- und Gewichtsvehältnisse verschiedener Staaten darstellt, und die Gesetze und Verordnungen für Bauhandwerker im Großherzogthum Hessen und in Preußen.

Die Darstellung der ersten vier Abschnitte des mathematischen Inhalts ist deutlich und für den Schüler, der guten Elementarunterricht genossen hat, faßlich und ansprechend. Die Begründung geht überall von Beispielen aus, weshalb der Verfasser sein Buch mit Recht ein praktisches nennt, indem er, was nur zu billigen ist, auf streng-mathematische Beweise verzichtet, ohne jedoch die Einsicht der Lernenden außer Acht zu lassen. Die Bearbeitung des Stoffes entspricht daher dem Zwecke, den Bauhandwerker mit den ihm zum Fortschreiten unentbehrlichen Kenntnissen und Fertigkeiten auszurüsten. Ein großer Theil des Werths des Buchs liegt in der großen Menge gut gewählter praktischer Aufgaben, deren Lösung zu

einer schönen Fertigkeit führen wird. Das Buch ist daher recht empfehlenswerth; nach meinem Ermessen empfiehlt es sich besonders für Fortbildungsschulen und zum Selbstunterricht.
A. D.

---

20. Geometrische Rechenaufgaben für die Oberklasse der Volksschule, für Gewerbeschulen, sowie für junge, strebsame Leute überhaupt: Im Auftrage des allgem. gothaischen Lehrervereins gesammelt und herausgegeben von Carl Kehr, Director der Bürger- und Gewerbeschule zu Waltershausen. Mit 40 in den Text eingedruckten Figuren und zwei lithographirten Tafeln. Gotha 1860, Thienemann. (48 S. gr. 8.)

Was der Verfasser „geometr. Rechenaufgaben" nennt, heißt sonst auch Raumrechnungen, Raumberechnungen, indem Längen, Flächen auch zu den räumlichen Gebilden gezählt werden. Das Nothwendigste davon pflegt man den Rechenbüchern beizugeben. Der Verfasser meint mit Recht, daß dieses den künftigen Gewerbetreibenden nicht genüge, er entschloß sich daher zur Herausgabe der vorliegenden Sammlung von Aufgaben für die Hand des Lernenden. Er versichert, sie dem praktischen Leben entnommen, dem Bedürfniß der Handwerkslehrlinge angepaßt zu haben. Die Auffassung derselben bestätigt diese Versicherung.

Die Lösung dieser Aufgaben sichert die Absicht des Verfassers, den Gewerbestand auf eine höhere Stufe zu heben.

Die Berechnungen beziehen sich auf Linien (gerade und Kreislinien), Flächen (Drei-, Vier-, Vielecke, Kreise und dessen Theile, Ellipsen, Körper (Prismen, Cylinder, Pyramiden, Kegel und Kugel).

Sehr groß ist die Mannigfaltigkeit der Aufgaben. Deren Auflösung, d. h. die Begründung der Berechnung ist nicht beigegeben, sondern nur die Formel, nach welcher gerechnet wird, sowie das Resultat, das Facit. Das Letztere ist zweckmäßig. Die Anweisung zur Auflösung selbst nebst deren Begründung enthält die „Praktische Geometrie für Volks- und Gewerbeschulen," welche der Verfasser zu Neujahr 1861 herausgegeben hat (die wir ehestens anzeigen werden). Ohne dieselbe würde die Berechnung dieser „geometr. Rechenaufgaben" auf bloße Uebung in Rechenoperationen, auf Mechanismus hinauslaufen. Die Sammlung ist durchweg empfehlenswerth, besonders für Gewerbeschulen, vorausgesetzt, daß der Lehrer

es nicht vernachlässigt, die Einsicht in die Operationen vorhergehen zu lassen.

A. D.

21. Rechenbuch mit Uebungsaufgaben für die Oberklassen der Volksschulen. Von C. L. Ratzlow, Lehrer in Malzow bei Granzow U. M. Langensalza 1860. Schulbuchhandlung. (64 S. 8.)

In einem besonderen Rechenbuche für die Oberklassen erwartet man Besonderes und Eigenthümliches. Ohne das ist kein Grund vorhanden, ein besonderes Buch für sie zu schreiben, indem es hinreicht und zweckmäßig ist, die für die Oberklassen einer Volksschule bestimmten Aufgaben an die der Mittelklassen unmittelbar anzureihen.

Etwas Besonderes und Eigenthümliches findet man in dem vorliegenden Rechenbuche nicht, weder in den Aufgaben, noch in ihrer Anordnung, noch in den kurzen Anweisungen, wie die Aufgaben ausgerechnet werden. Die Aufgaben sind solche, wie sie in allen Rechenbüchern vorkommen; sie sind vertheilt nach deu altherkömmlichen Rubriken, wenn diese auch nicht genannt werden: einfache Regel-de-Tri, zusammengesetzte, Rabatt-, Disconto-, Gesellschaftsrechnung u. s. w.; die Ausrechnung geschieht durch die Bruchform. Die „Auflösungen" heißen uneigentlich so, es sind nur Antworten, Facit's.

Das Rechenbuch ist brauchbar, die Aufgaben sind zweckmäßig; besondere Vorzüge besitzt es nicht.

A. D.

22. Denkrechnen I. Algebraische Aufgaben aus der Sammlung von Beispielen, Formeln &c. von Meier Hirsch, für Freunde des Rechnens, besonders aber für Seminar-Präparanden, Seminaristen und Lehrer. Von L. Ratzlow. Vierte, verbesserte Auflage. Langensalza 1860, Schulbuchhandlung. (90 S.)

Sonderbarer Weise nennt der Verfasser die Art, in der er die Aufgaben auflöset, Denkrechnen; aber alles Rechnen in der Schule soll denkend geschehen, und wir trauen dem Verfasser zu, daß er damit übereinstimmt. Seine sogenannten algebraischen Aufgaben werden zwar in einer eigenthümlichen Art aufgelöset; deswegen bilden sie nicht im Allgemeinen, sondern eine bestimmte Species des Denkrechnens. Die Ausrechnungsweise seines „Rechenbuches" ist auch Denkrechnen.

Die Auflösungsweise geschieht, wie man ehemals, im Gegensatz gegen die Auflösungen durch Gleichungen, sagte, durch Räsonnement. Diese Weise ist nicht neu, sondern alt. L'Huillier's Elementar-Algebra v. J. 1799 enthält viele in dieser Weise aufgelösete Aufgaben, und er ist nicht der erste. So viel mir bekannt, hat sich die Pestalozzische Anstalt auch das Verdienst erworben, sie in die Volksschule eingeführt zu haben. Das bekannte Buch über Zahlenlehre von Joseph Schmidt liefert den Beweis. Zwar werden tüchtige Rechenmeister schon früher solche Verfahrungsarten angewandt haben, zu welchen auch das von Ed. Langenberg durch seine Schrift: „Die Todten stehen wieder auf“ wieder in Erinnerung gebrachte Verfahren nach den Regeln falsi et fusti, die freilich nicht allzu viel werth sind, gehört, aber doch nur sparadisch, hier und da; nach Schmidt sind eigene Schriften und Exempelbücher für Schulen darüber erschienen, ich erinnre nur an die Sammlungen von Stubba, Hentschel und an die geistvollen 3 Heftchen von Sachs.

Diesen Männern hat sich vor 8 Jahren Hr. Ratzlow zugesellt, seine Schrift ist 1860 in 4. Auflage gedruckt worden. Der Inhalt schließt sich an die bekannte Sammlung von Meier Hirsch an, die, obgleich 50 Jahre alt, wie es scheint, noch nicht übertroffen worden ist.

Der Verfasser sagt, daß er die Aufgaben „nicht wissenschaftlich“ auflöse; unter wissenschaftlich versteht er wahrscheinlich die Auflösung durch Gleichungen, die nur bis zu ihrer Bildung das Denken verlangen, dann schablonenmäßig aufgelöset werden, was weiter keinen Werth hat; er meint Auflösen durch Verstandesschlüsse.

Nun ist es offenbar, daß alles Denkrechnen, d. h. alles Schulrechnen den Verstand und seine Operationen und in diesen vorzugsweise seine Schlüsse in Anspruch nimmt; die Verstandsschlüsse, durch welche sogenannte algebraische Aufgaben angelöset werden, müssen also wohl besonderer Art sein.

Hr. Ratzlow hat sich darüber nicht ausgesprochen, was wir bedauern. Denn noch immer herrscht Unsicherheit und Verschiedenheit in der Bestimmung dessen, welche Aufgaben im eigentlichen Sinne algebraische genannt werden und wie sie sich von andern (arithmetischen) Aufgaben unterscheiden. Ich z. B. bin der Meinung, daß die auf den ersten Seiten des Ratzlow'schen Buches und vielfach auch noch später vorkommenden Aufgaben keine algebraischen sind.

Aufgabe 3. „Jemand hat 2640 Thaler, und darunter $4\frac{1}{2}$ mal so viel Münze als Courant. Wie viel hat er von jeder Münzsorte?“ ist nach meiner Ansicht keine algebraische Aufgabe; dagegen halte ich Aufgabe 12: „Ich multiplicire eine gewisse Zahl mit 4, dividire das Product durch 3, da erhalte ich 24, welche Zahl ist es?“ für eine algebraische. Dieselbe kann ohne Gleichung nur durch rückwärtsschreitende Operation von 24 aus gelöst werden. Es fragt sich, ob dieses regressive Verfahren, natürlich von einer bekannten Größe aus (denn das Unbekannte oder Gesuchte läßt sich nur aus dem Bekannten oder Gegebenen entwickeln), das Wesen der Behandlungsweise algebraischer Aufgaben durch Verstandesschlüsse ausmacht und demnach diese arithmetische Aufgaben, welche, ohne Gleichungen anwenden zu wollen, solche regressiv fortschreitende Schlüsse zu ihrer Lösung fordern, algebraische genannt werden, oder genannt zu werden verdienen, die demnach in zwiefacher Weise aufgelöset werden können, entweder durch Gleichungen oder durch Schlußoperationen ohne Gleichungen. Alle algebraische Aufgaben lassen jene Auflösungsweise zu; ob auch alle durch Räsonnement gelöst werden können, lasse ich dahin gestellt. Jeden Falls also ist es wünschenswerth, wenn nicht geradezu nothwendig, daß ein Schriftsteller, welcher dieses Gebiet bearbeitet, sich darüber erklärt, worin das Wesen der algebraischen Aufgaben und der verschiedenen Weisen ihrer Behandlungsart bestehe. Wir fordern Hrn. Ratzlow auf, diesen Mangel zu beseitigen, sei es bei Gelegenheit einer neuen Auflage seiner Schrift, sei es, was noch besser wäre, durch einen besonderen Aufsatz.*)

Daß er auf diese Auflösungsweisen hohen Werth legt und in dieser Beziehung die Ansicht Aller, welche auf Verstandesentwickelung durch sinnreiche arithmetische Operationen ihr Augenmerk richten, theilt, müssen wir Angesichts der Beschränkung, welche durch neue Edicte den Lehrern in Betreff des Rechenunterrichts auferlegt ist, ganz besonders betonen. Die Zahlenlehre trägt zur formalen Bildung bei, ja sie ist eins der ersten elementaren Bildungsmittel, wenn die Behandlung der Zahl wirklich elementarischer Art ist. Aber man muß nicht meinen, daß der Verstand eine besondere Schärfung erfährt oder gewinnt, wenn man die praktischen Aufgaben des

*) Diese Aufforderung kommt zu spät. Der strebende Mann löst nicht mehr auf. Der Tod hat ihn von einem Leben voller Leiden befreit.

gewöhnlichen Lebens berechnen läßt. Damit wird wenig erreicht, ja man erweckt dadurch in dem intelligenten Kopfe nicht einmal eine besondere Liebe zu arithmetischen Operationen. Diese entspringt aus zwei Quellen. Nicht aus den Aufgaben an sich, sondern aus der Behandlungsart, die sie zulassen. Die Dinge an sich haben ja überhaupt keinen wesentlichen Reiz; derselbe liegt in der Art, wie dieselben gehandhabt werden. Der Rechenlehrer als Kenner der Sache weiß, daß jedes die Schule ordentlich besuchende Kind dahin gebracht werden kann, daß es die im gewöhnlichen praktischen Leben, im Ein- und Verkauf u. s. w., vorkommenden Aufgaben schriftlich und, bei nicht zu großen Zahlen, mündlich lösen kann. Das ist genug, weiter braucht man nicht zu kommen. Und das ist richtig, wenn man nur den Brauch im Leben im Auge hat. Aber man darf nicht meinen, daß man dadurch die Köpfe geweckt hat. Dieses ist nur dann der Fall, wenn die Aufgaben verschiedene Auflösungsweisen zulassen und der Schüler diese selbstständig und in eigenthümlicher Art findet. Die Selbstthätigkeit erzeugt die Lust und weckt das Genie. Dieses ist die eine Quelle, die in dem gewöhnlichen arithmetischen Unterrichte liegt.

Die andere fließt in den im weiteren (Ratzlow'schen) Sinne des Wortes sogenannten algebraischen Aufgaben und ihrer findbaren und erfindbaren Lösung. Dadurch weckt man das arithmetische Genie.

Ich habe keinen tüchtigen, geistweckenden Rechenlehrer gekannt, der es nicht besessen hätte. Es muß daher leicht zu erregen sein — es ist so. Der gemeine, gewöhnliche Rechenlehrer bleibt beim Nächsten stehen — er hat das Seinige gethan, auch nicht ohne Mühe; aber er darf sich nicht einbilden, daß er damit die Köpfe geweckt habe. Das geschieht nur in den beiden, angedeuteten Weisen.

Daraus folgt, worauf die Präparandenlehrer und später die Seminarlehrer wesentlich zu sehen haben. Wie es damit, wenigstens hier und da, noch beschaffen sein mag, geht aus den Klagen hervor, die man über die Seminar-Aspiranten hört, daß sie z. B. mit Brüchen nicht umgehen können, daß Decimalen ihnen unbekannt sind. Mit Recht fordert man die Kenntniß des gemeinen Rechnens von ihnen — und (was die Regulative wieder übersehen haben) mehr als das: Genie, Rechengenie, ich meine nicht die stupende Rechenfertigkeit des Dase, sondern die eigenthümliche Behandlungsweise der

Aufgaben. Von dem reifen Seminaristen verlange ich dann die Fertigkeit in der Behandlung algebraischer Aufgaben durch reine Verstandesoperationen. Ohne das Eine und das Andre existirt kein wahrhaftiger Rechenmeister, kein wahrhaftiger Elementarlehrer durch Zahlenlehre. Schriften wie die obengenannten von Stubba, Hentschel, Sachs, und auch die vorliegende von Ratzlow sind daher für junge, nach wirklicher Bildung strebende Leute wahre Schätze. Wer in solcher Weise nicht geweckt, nicht aufgeweckten Geistes ist, kann ein guter, treuer Arbeiter in handwerksmäßiger Schule sein; spirituelle Schüler werden daraus aber nicht hervorgehen. Nicht überall ist auf solche Geistesbeschaffenheit der Lehrer loszugehen; im Rechnen aber überall. Wer darin das angegebene Doppelte nicht leistet, den lasse man in das Lehrfach nicht ein. Er ist dann nicht geweckt, und wer selbst nicht geweckt ist, wird auch Andre nicht wecken. Man schickt die Kinder nicht in die Schule, damit sie Schläfer bleiben. Eins der besten, am leichtesten zu handhabenden Mittel dazu ist der rationelle Zahlunterricht. Alle Stunden, in welchen die Schüler nicht geweckt sind, sind keine Geistes-, sondern Schlaf- und Todesstunden. Es fehlt noch immer nicht au Leuten, die da meinen, in solchen könne doch das Gemüthsleben gedeihen, und in jenen prosperire wohl der Verstand, aber das Gemüth bleibe leer. Diese großen und groben Irrthümer scheinen unausrottbar zu sein. Als wenn die freudige Geistesbewegung, als wenn überhaupt Freude, innere Betheiligung, Selbstbefriedigung ohne Gemüthsleben existiren könnte! —

Nachtrag. Ein 2tes und ein 3tes Heft des „Denkrechnens" sind angekommen. Das 2te enthält 53 algebraische Aufgaben des zweiten Grades. Der Verfasser löst sie in doppelter Weise, einmal durch Verstandesschlüsse, dann vermittelst geometrischer Figuren, Letzteres in der Art wie mein „Lehrbuch der Arithmetik" und wie v. Türk's Rechenbuch, der diese ingeniöse Auflösungsweise der Pestalozzi'schen Anstalt entlehnt hat. Der Verfasser schickt die 4 arithmetischen Sätze, welche zur Lösung mancher Aufgaben erforderlich sind, voraus; die Fertigkeit im Ausziehen der Quadratwurzeln versteht sich von selbst. Der Verfasser bewährt eine schöne Gewandtheit in der Behandlung dieser Aufgaben, welche dem Liebhaber der Algebra viel Interesse abnöthigen, indem wir den ersten Theil des Denkrechners für den Lehrer und dessen Ausbildung zur Befähigung rationeller Ent-

wickelung durch arithmetischen Stoff für wichtiger erachten als den zweiten.

Noch mehr gilt dies von dem dritten Theil. In ihm betreten wir gleichfalls einen interessanten Theil algebraischer Aufgaben, aber sie haben für die Praxis keinen hohen Werth, gehören, wie die Alten sagten, zu der Zahl der „Lustexempel.“ Ein solches Steckenpferd zu reiten, fördert aber doch nicht wenig und gewährt, weil man sich hier noch auf freierem Felde befindet, doppeltes Vergnügen. Es ist von den unbestimmten Aufgaben, die man Diophantische genannt hat,*) — unbestimmt, nicht deßwegen, weil sie verschiedene Lösungsweisen zulassen (was ja selbst bei vielen arithmetischen Aufgaben der Fall ist), sondern weil mehr als eine Zahlgröße den Bedingungen einer Aufgabe entspricht. Hr. Ratzlow löst 95 solcher Aufgaben, die übrigens auch unsern kleinen Elementarschülern nicht ganz fremd bleiben. Z. B.: welche 2 (positive ganze) Zahlen geben zusammen 12? ist eine Diophantische Aufgabe. Die Zahl der möglichen Antworten ist in diesem Falle eine beschränkte; läßt man aber auch Brüche oder negative Zahlen zu, so ist die Zahl der möglichen (richtigen) Antworten eine unendliche. Der Verfasser entwickelt, nachdem er die richtige Bemerkung gemacht hat, daß es hier, wie überall im bildenden Rechenunterricht, auf freie Lösung, nicht auf Regelrechnen ankomme, an Aufgabe 19 die aus der Betrachtung von Aufgaben solcher Art sich ergebende Regel. Diese Aufgabe heißt: Jemand kauft Pferde und Ochsen, bezahlt jedes Pferd mit 31, jeden Ochsen mit 20 Thalern. Die Ochsen haben zusammen 7 Thaler mehr gekostet als die Pferde. Wie viel Pferde und wie viel Ochsen hat er gekauft?

Es sollte mich wundern, wenn ein für reizende arithmetische Aufgaben empfänglicher junger Mann, wenn er eine solche Aufgabe zum ersten Male hört, dadurch sofort nicht in Unruhe versetzt werden, wenn sie ihm keine schlaflose Nacht kosten sollte. Es würde kein gutes Vorurtheil für ihn erwecken, wenn es nicht der Fall sein sollte. — Mögen die jetzigen Seminarlehrer es sich bei dieser Gelegenheit noch einmal gesagt sein lassen (die bekannten Regulative und deren Lobredner machen diese Mahnung nothwendig): ihre Hauptaufgabe ist die Weckung des Geistes in ihren Jüngern.

---

*) Nach dem Werke des Alexandriners Diophantus (3—400 J. nach Chr. Geb.), in dessen Werk zuerst solche Aufgaben vorkommen.

Darum dürfen sie Uebungen an Aufgaben der obigen Art nicht verschmähen.*) Mögen dieselben nicht zur täglichen Hausmannskost gehören; aber es giebt auch Tage, wo man einmal mit Freuden andre Kost genießt. Pedanten, die solche Geistesspiele nicht zulassen, werden nie geistweckende Lehrer bilden. Rechnet man solche „Spiele" zum Luxus, meinetwegen; aber dann gilt von ihnen das französische Wort: le superflu — chose si nécessaire.

A. D.

23. Simon, M. Dr. Modellirnetze geometrischer Körper. Für Lehrer und Schüler in Volksschulen, zum Theil auch in Realschulen und Gymnasien. Verlag von G. Bormann in Berlin, à Bogen $2\frac{1}{2}$ Sgr.

Wie es zweifellos feststeht, daß der Unterricht in der Geometrie am Besten mit der Formenlehre beginnt, wo die mathematischen Wahrheiten durch unmittelbare Anschauung an wirklichen Körpern der Kindesseele sich einprägen, so würde gewiß auch später, und namentlich in der Stereometrie und der Lehre von den Kegelschnitten, ein schnelleres und klareres Verständniß erzielt werden, wenn man mehr, als dies bisher geschieht, durch anschauliche Modelle der Einbildungskraft des Schülers zu Hülfe käme. — Die vorliegenden Modellir-Bogen wollen nun diesem Bedürfnisse abhelfen. Wie aus dem nachfolgenden Inhalt zu ersehen, enthalten dieselben die Netze einer großen Anzahl geometrischer Körper, und zwar in einer Darstellung, daß auch der jüngere Schüler im Stande ist, sich auf eine bildende Weise die in der Schule behandelten Körper selbst anzufertigen, und, da er sie so unter seinen Händen entstehen sieht, auch eine eingehendere Kenntniß derselben zu erlangen. Die Netze sind auf weißen, steifen Cartons sauber lithographirt, die betreffenden Karten zum bequemen Zusammenkleben mit Anhängseln versehen, und der fertige Körper trägt auf einer Fläche seinen Namen. Lehrer in Volksschulen, wo eine Ausgabe von mehreren Thalern für die bekannten Holzkörper nicht gemacht werden kann, können

*) Beleg zu der Ansicht des Herrn Wolfgang Menzel (Geschichte der neuesten Zeit 1856 — 1860, S. 91, daß „das Diesterweg'sche System", dem der Minister Raumer durch die Regulative „ein Ende machte", darin bestand (oder fortwährend, wie sichtbar ist, darin besteht), „der Volksschule alle mögliche unnütze und verderbliche Halbwisserei aufzudrängen."

sich hier für wenige Silbergroschen in den Besitz eines ganzen geometrischen Apparates setzen.

Die bis jetzt erschienenen fünf Bogen enthalten die Netze folgender Körper.

Bogen I. Ebenflächige Körper: Prismen und Pyramiden.

Bogen II. Krummflächige Körper: Cylinder und Kegel.

Bogen III. a. Geometrische Darstellung von $(a+b)^3$, d. h. ein Würfel, dessen Kante a, ein Würfel mit der Kante b, 3 Prismen mit dem Inhalt a^2b, 3 solche mit dem Inhalt ab^2, welche 8 Körper zusammengestellt, einen Würfel mit der Kante $a+b$ geben. — b. Die Dreitheilung des dreiseitigen Prisma.

Bogen IV. Kegelschnitte: a. ein Kegel, auf dem eine Ellipse, eine Parabel und eine kürzeste Linie verzeichnet ist. b. Zwei zu einem Kegel sich ergänzende Körper, deren Schnittfläche eine Ellipse, und c. zwei solche Körper, deren Schnittfläche eine Parabel ist.

Die Hyperbel folgt auf einem weiteren Bogen; auch sollen später in ähnlicher Weise die Modelle zu sämmtlichen Sätzen der Stereometrie herausgegeben werden.

Es ist eine recht nützliche Arbeit, die in dem betreffenden Unterricht mit Vortheil gebraucht werden kann.

Deutsche Sprache.

1. Biblische Fibel von F. A. Helmerichs, Cantor in Norden.
   a. Erster Theil. Zweite Aufl. Aurich 1860, G. Schulenburg. 32 S.
   b. Zweiter Theil. Zweite stark vermehrte Aufl. Das. 1860. 112 S.

2. a. Neue Fibel. Von W. Gerdes, Seminarinspektor. 2 Abtheilungen. Zweite Aufl. Aurich 1860, G. Schulenburg. 48 S.
   b. Lesebuch für die untern Klassen der Volksschulen. Von dems. Verf. Das. 1860. 128 S.

3. Lesestoff. Bearbeitet von Ar. Smid. Leer und Emden. H. Securius.
   a. Erstes Büchlein. 2. Aufl. 1859. 16 S.
   b. Zweites Büchlein. 2. Aufl. 1860. 52 S.
   c. Des zweiten Büchl. 2. Abtheilung. 1859. 120 S.

   Diese in vielen Schulen Ostfrieslands eingeführten

Schulbücher sind Fibeln und erste Lesebücher für die nächst folgende Unterrichtsstufe. Die erstern sind an die Stelle des alten „ostfriesischen ABC-Buches" getreten, das noch nicht gar lange Zeit scheint bei Seite geschafft zu sein. Es liegt ein Exemplar desselben vor uns, das im Jahr 1808, also in einer Zeit gedruckt ist, wo in den meisten Schulen schon verbesserte Fibeln eingeführt waren. Das ostfriesische ABC-Buch unterscheidet sich von den ältesten ABC-Büchern nur dadurch, daß der Uebergang vom großen und kleinen Alphabet zum Vaterunser durch eine Seite voll sinnloser Lautverbindungen vermittelt ist; und es enthält außerdem nichts, als den „Glauben", „die zehn Gebote", „die Sakramente", einige Gebete, über jeder Seite die Eselsbrücke des großen und kleinen Alphabets, und auf der letzten den obligaten Gockelhahn.

Die oben unter 1, a und 2, a angezeigten Fibeln haben allerdings eine andere Gestalt, als die alte von 1808, sehen derselben jedoch nicht gar so unähnlich, als man es nach dem Abstande von 40 Jahren erwarten sollte. Beide beginnen mit dem Alphabet, und in der von Gerdes folgt auf das kleine unmittelbar das große. Abgesehen hiervon und außerdem von fünf Seiten voll bedeutungsloser Silben, enthält diese Fibel einen nach einfachem Plane geordneten Stufengang, und im Anfange einen Lesestoff, der, wiewol er sich nicht durchweg auf sinnliche Anschauungen beschränkt, doch dem Kinde größtentheils verständlich ist. Größtentheils: denn es kommen schon in der ersten Abtheilung auch Sätze vor, die ein Kind von 5 oder gar — wie der Herr Verf. annimmt — von 4 Jahren sicher gar nicht versteht, z. B. „Alles in Gott und Alles mit Gott. — Fröhlich in Noth, Hoffen zu Gott, gut Gewissen dabei macht aller Sorgen frei." Die zweite Abtheilung enthält Mancherlei, was der Anschauung des Kindes nicht zu entfernt liegt, aber auch Vieles, was dem Verständniß bei einem fünf- bis sechsjährigen Kinde durchaus unzugänglich ist, namentlich viele Bibelsprüche, die zehn Gebote, das christliche Glaubensbekenntniß u. m. A. Das „Lesebuch", Nr. 2, b ist dagegen viel zeitgemäßer; denn es gibt in seiner ersten Abtheilung gut ausgewählte und für das Kindesalter angemessene Lesestücke, in der zweiten Abtheilung „Etwas aus dem Leben Jesu" in ziemlich populärer Darstellung, und in der vierten Abtheilung recht sinnige und fröhliche Kinderlieder. Die dritte Abtheilung dagegen, „die

christliche Lehre in Bibelsprüchen" bietet so Mancherlei, was für die Kinder durchaus unverständlich und unangemessen ist, daß wir annehmen müssen, der Herr Verf. habe diese Abtheilung aus andern als pädagogischen Rücksichten für nöthig erachtet und dabei gedacht, ein vernünftiger Lehrer werde von dem Inhalte wol keinen oder nur einen sehr vorsichtigen Gebrauch machen. Es wäre in der That mehr als Unsinn, wenn man ein 7—8 jähriges Kind wollte lesen und memoriren lassen: „Hurerei aber und alle Unreinigkeit oder Geiz lasset nicht von euch gesagt werden, wie den Heiligen zustehet. Auch schandbare Worte und Narrentheidinge, oder Scherz, welche euch nicht ziemen, sondern vielmehr Danksagung. Ephes. 5, 3—4." — „Wer ein Weib ansiehet, ihrer zu begehren, der hat schon mit ihr die Ehe gebrochen in seinem Herzen. Matth. 5, 28."

Die „biblische Fibel", Nr. 1, gehört ohne Zweifel zu den unvollkommensten Schulbüchern, die jemals gemacht sind. Das Erste was der Schüler — auf der zweiten Seite der Fibel — buchstabiren soll, ist der Satz: „Gott spricht: Ich bin der Herr dein Gott." Der ganze Inhalt dieser Fibel beschäftigt sich ausschließlich mit religiösen Dingen, mit abstrakten, dem Kinde durchaus unverständlichen Begriffen, und in dem ganzen Buche ist keine Spur anschaulicher Darstellung: ein Kind, das man fortwährend in dieser Fibel buchstabiren und lesen läßt, muß nothwendig verdummen, geistig zu Grunde gehen. Der zweite Theil der Fibel beschäftigt sich ausschließlich mit der Glaubenslehre nach Lutherischer Auffassungsweise und mit der biblischen Geschichte. Die letztere ist in einer ziemlich angemessenen und verständlichen Sprache dargestellt; aber es ist nicht anzunehmen, daß Kinder, die sich im ersten Theile der Fibel mit dem Lesen und Memoriren unverstandener Wörter haben abquälen müssen, noch fähig und geneigt sein möchten, die Gedanken des 2. Theils zu verstehen. Die Einrichtung der Fibel scheint einem „Ausschreiben des Königl. Konsistoriums vom 15. Oktober 1857" ihr Dasein zu verdanken. Wie dem auch sei, die Einrichtung derselben liefert für jeden Unbefangenen den Beweis, wie schlecht sich gewisse theologische Konsequenzen mit gesunden pädagogischen Grundsätzen vertragen. Wer ein sicheres Mittel anwenden will, Kindern Widerwillen gegen die Religion beizubringen, der mache Gebrauch von einer solchen Fibel.

Mit Freuden müssen wir die unter Nr. 3 angeführten Werkchen von Arn. Smid begrüßen; a und b machen zusammen eine mit Umsicht und praktischem Geschick eingerichtete, vom Leichteren zum Schwereren ebenmäßig fortschreitende Fibel aus, die weder sinnlose Lautverbindungen noch sonst etwas Sinnloses enthält, überall die Darstellung anschaulicher Begriffe im Auge behält, und in der Abtheilung b sehr gut ausgewählte und ansprechende kleine Lesestücke, und auch in den untermischten religiösen Darstellungen — Erzählungen, Gebeten, Sprüchen, Liedern — nur Verständliches und dem kindlichen Sinne Angemessenes als Lesestoff benutzt. — Nr. 3, c, das Lesebuch, ist nach einem wohl angelegten Plane angeordnet und richtet das Augenmerk auf folgende Anschauungskreise: Schule, Spielplatz, Haus, Hof, Garten; Frühling, Sommer, Herbst, Winter; Nacht, Tag. Ueberall in dem Büchlein wechseln fröhlicher Scherz mit sinnigem Ernst, der Ausdruck kindlicher Heiterkeit mit dem Ausdruck frommer und religiös-sittlicher Gefühle, Nahrung für den Verstand und Nahrung für das Gemüth in durchaus erquicklicher Weise; kurz, der Herr Verf. hat das Verdienst, zeitgemäße und sehr brauchbare Schulbücher geschaffen zu haben.

---

4. Lesebuch für Volksschulen. Bearbeitet von Dr. J. Bumüller und Dr. J. Schuster. Erste Abtheilung. Erstes Schuljahr. Neunte Aufl. Mit vielen Abbildungen. Freiburg im Breisgau. Herder. 1860. 97 S.

Dieses Lesebuch ist die erste von 8 Abtheilungen, aus welchen der Herrn Verfasser großes Lesewerk für die Volksschule besteht. Wir haben es schon 1854 in den Rh. Bl. angezeigt und empfohlen. Es liegt uns jetzt nur diese erste Abtheilung vor; haben die rühmlich bekannten Verfasser die andern Abtheilungen mit gleichem Geschick wie diese verbessert, so gehört das ganze Lesebuch ohne Zweifel zu den besten Lesebüchern, die wir haben. Was wir 1854 mißbilligten, sind die sinnlosen Lautverbindungen; die Herrn Verfasser haben sich von denselben auch jetzt noch nicht lossagen können: sonst verdient das Büchlein unbedingtes Lob. Es hat einen wohlgeordneten Stufengang, geht überall von sinnlichen Anschauungen aus, vermittelt überall klare Erkenntniß, und zeichnet sich besonders durch eine Menge vortrefflicher Illustratio-

nen aus, die alle einen bestimmten Zweck haben und bei dem Schüler nothwendig die Lust am Lernen erhöhen müssen.

---

5. Der Kinderfreund, ein Lesebuch für die Mittelklassen in Elementarschulen. Lemgo und Detmold. Meyer's Hofbuchhandlung. 1860. 243 S. 8. Preis 6 Sgr. 8 Pf.

Die Lesestücke in gebundener und ungebundener Schreibart, die dieses Schulbuch enthält, sind fast alle alte Bekannte, die man überall in den tausend Schullesebüchern der neuern Zeit angetroffen hat; aber die Auswahl ist zweckmäßig, mannigfaltig und sehr reichhaltig, der Preis billig genug, und die äußere Ausstattung zu loben.

---

6. Des Kindes Lust und Freude. Gedichtsammlung für Schule und Haus, herausgegeben von K. Biohl und H. Wenzel, Lehrern in Berlin. Berlin, Plahn's Buchhandl. (Henri Sauvage). 1861. X u. 174 S. 8.

Schöner Druck auf schönem Papier; sauberer, geschmackvoller Einband. Inhalt: Gedichte von Hey, Güll, Enslin, Reinick, G. Ch. Dieffenbach, Hoffmann v. F., Löwenstein, Agnes Franz u. and. Dichtern; ansprechend, kindlich-anmuthig, nirgend kindisch und äffisch. Ein Anhang enthält Neujahrs-, Geburtstagswünsche und Stammverse. Das Büchlein eignet sich wohl als Geschenk für die Jugend.

---

7. Anleitung zum Anfertigen (zur Anfertigung!) von Geschäftsaufsätzen. Zum Gebrauch für Schüler in Bürger-, Volks- und Fortbildungs- (Sonntags-) Schulen herausgegeben von August Lüben, Seminardirektor in Bremen. Dritte verbesserte Aufl. Leipzig, Friedr. Brandstetter. 1860. 408 S. gr. 8.

Wir haben im 3. Hefte des 56. Bandes der Rh. Bl. die gute Einrichtung dieses Büchleins anerkannt, aber mehrere stilistische Fehler in demselben rügen müssen. Diese neue Auflage stimmt ganz mit der von uns beurtheilten zweiten Auflage überein.

---

8. Ergebnisse des grammatischen Unterrichts in mehrklassigen Bürgerschulen. Nach methodischen Grundsätzen geordnet und bearbeitet von Aug. Lüben, Seminardirektor in Bremen. Vierte verbesserte Aufl. Das. 1860. 46 S. 8.

Auch diese „verbesserte Auflage" enthält alle die Unrich-

tigkeiten und stilistischen Fehler, auf die wir a. a. O. hingewiesen haben. Wahrscheinlich hat der Herr Verf. unsere Beurtheilung nicht gelesen; sonst würde er unsere wohlbegründeten Ausstellungen wol nicht unbeachtet gelassen haben. Abgesehen davon, hat der Verf., wie nicht anders zu erwarten, eine recht brauchbare Schrift geliefert.

---

9. Grundlagen zu Literatur-Bildern. Für den Schul- und Privatgebrauch herausgeg. von Aug. Lüben, Seminardirector in Bremen, und Carl Nacke, weil. Lehrer der I. Bürgerschule zu Merseburg. Besonderer Abdruck vom 6. Theile des „Lesebuchs für Bürgerschulen" von denselben Verff. Vierte, vermehrte und verbesserte Aufl. Leipzig, Fr. Brandstetter. 1860. VIII und 348 S. gr. 8.
10. Einführung in die deutsche Literatur, ermittelt durch Erläuterungen von Musterstücken aus den Werken der vorzüglichsten Schriftsteller. Für den Schul- und Selbstunterricht. Von dens. Verfassern. Zweite, verbesserte Aufl. Zugleich als Commentar zu dem Lesebuche für Bürgerschulen. Mit dem Bildnisse Göthe's und Schiller's nach Rietschel. Erste Lieferung. Leipzig, Fr. Brandstetter. 1860. 160 S. gr. 8.

Wir haben das „Lesebuch für Bürgerschulen", von dessen sechstem Theile Nr. 9 ein besonderer Abdruck ist, den Lesern der Rh. Bl. mehrere Male als ein vortreffliches Lesebuch empfohlen und auf seine Vorzüge hingewiesen: es verdient die Anerkennung, die ihm überall zu Theil geworden ist, in vollem Maße. Die vorliegende Aufl. ist durch mehrere Gedichte und kurze biographische Notizen über jeden der Dichter und Prosaiker, die in der Sammlung vertreten sind, vermehrt worden. Das Buch ist als Grundlage für den literaturhistorischen Unterricht, auch abgesehen von den vorhergehenden 5 Theilen, sehr wohl in Anwendung zu bringen. Wir empfehlen es unsern Lesern wiederholt und mit voller Ueberzeugung von seinem Werthe. — Nr. 10, eine neue Ausgabe der „Sprachmusterstücke" (s. Rh. Bl. 49. Band 2. Heft, und 56. Band 3. Heft), ist zunächst ein Kommentar zu dem „Lesebuche für Bürgerschulen", wird aber auch bei Benutzung eines andern literarhistorischen Lesebuchs vortreffliche Dienste leisten. Das ganze Werk wird in 8—9 Lieferungen zu etwa 10 Bogen erscheinen; der Preis jeder Lieferung ist 20 Silbergroschen. Es genügt vorläufig, daß wir unsere Le-

ser auf dieses schätzbare Werk aufmerksam machen: wir werden es ausführlich besprechen, wenn es uns vollständig vorliegen wird.

---

11. Deutsches Lesebuch für die untern Klassen höherer Lehranstalten. Von Heinrich Viehoff, Professor und Director. Braunschweig, George Westermann. 1860. VIII u. 288 S. 8.

Dieses Lesebuch gehört mit des Herrn Verf. „Handbuch der deutschen Nationalliteratur" (s. Rh. Bl. neueste Folge, Band 5, Heft 3) einem Cyklus von deutschen Lesebüchern für höhere Lehranstalten an, den ein bald zu erwartendes Lesebuch für die mittleren Klassen abschließe nwird. Wie bei der Anordnung des Lesebuchs für die obere Stufe die Literaturgeschichte besonders ins Auge gefaßt ist, so soll das Lesebuch für die mittlere Stufe besonders den stilistischen, und das für die untere Stufe besonders den realen Gesichtspunkt festhalten. Der Herr Verf. hat den Inhalt des letzteren in zwei Theile abgesondert. Der poetische Theil enthält Erzählungen und Sagen ernsten Charakters, scherzhafte und satirische Erzählungen, Mythen und Märchen, Legenden, Sagen und Erzählungen aus der vaterländischen Geschichte, Fabeln und Parabeln, Allegorien und Räthsel, Bilder und Lieder aus der Natur, Gedichte betreffend die Jahreszeiten, das Menschenleben nach Ständen und Berufsarten, das Kinderleben, und endlich Gnomen und Epigramme; der prosaische Theil enthält Märchen, Mythen, Sagen, Erzählungen, Parabeln und Fabeln; dann Darstellungen aus der Weltgeschichte, Züge aus dem Leben deutscher Fürsten, Darstellungen aus der Naturkunde, aus der Länder- und Völkerkunde, und aus dem Menschenleben nach Berufsarten und Himmelsstrichen. Ein Anhang gibt Muster und Aufgaben zu schriftlichen Uebungen. Die Auswahl, Anordnung und Gruppirung des Lesestoffs lassen nichts zu wünschen übrig, und derselbe ist in sehr reicher Fülle vorhanden (256 Gedichte und 178 prosaische Lesestücke). Mehrere Gedichte, die von dem Herrn Verfasser herrühren, sind sehr ansprechend und ein dankenswerthes Geschenk. — Das Buch hat so gutes Papier und einen so reinen, deutlichen und schönen Druck, daß man bei einem Schulbuche selten eine so vollkommne äußere Ausstattung zu finden gewohnt ist.

---

12. Deutsche Grammatik. Von Dr. Wilhelm Fricke. Erster Theil. Für untere Klassen. Mainz, C. G. Kunze. 1860. XVIII u. 122 S.

Die untern Klassen, die der Herr Verf. im Auge hat, sind die untern Klassen der Gymnasien, Realschulen und anderer höherer Lehranstalten. Wodurch sich diese neue Grammatik wesentlich von allen andern Grammatiken unterscheidet, erklärt der Herr Verfasser in dem Vorwort: „der Form nach ist sie eine Memorirgrammatik"; und was den Inhalt betrifft, soll sie weder eine empirische, noch eine historische, noch eine philosophische Grammatik sein, sondern — wie der Herr Verf. bescheidentlich sagt — nur die Darstellung des natürlichen System's der Sprache.

Allerdings hat der Herr Verf. der philosophischen Anschauungen, die bei dem verabscheuungswürdigen Becker-Wurstischen Sprachunterricht nicht genug zu tadeln sind, selbst nicht ganz entrathen können; aber er hat ein vortreffliches Mittel gefunden, sie unschädlich zu machen; er läßt sie zunächst nicht mit dem Verstande, sondern mit dem Gedächtnisse auffassen; und dieses Verfahren hat zugleich, wie der Herr Verf. die neue und überraschende Erfahrung gemacht hat, den unschätzbaren Vortheil, daß es Leben, Muth und Freudigkeit in die Schule bringt. „Versuchen wir, sagt der Herr Verf., Schüler von 8, 9 bis 12, 13 Jahren lediglich durch Erklärungen, Klassificirungen, Betrachtungen ꝛc., etwa nach Beckerscher Grammatik zu unterrichten, so werden wir bald Gedrücktheit, Unaufmerksamkeit, Zerstreutheit wahrnehmen, die weder durch Ermahnung noch durch Drohung, wohl aber durch Gedächtnißthätigkeit verscheucht werden können. Man werfe mitten in die Mühsal der Verstandesabstraktionen eine Reihe von Wörtern, oder das Schema einer Deklination, einer Konjugation, kurz Begriffe, die für den Augenblick nicht mit dem Verstande, sondern mit dem Gedächtnisse aufzufassen sind, und man wird wahrnehmen, wie sich Aller Züge beleben, wie jeder Schüler das Dargebotene mit Interesse ergreift, und wie Muth und Freudigkeit an die Stelle der Verzagtheit oder des Widerwillens tritt."

Die Grammatik, wie sie uns nach diesen Präliminarien in Aussicht gestellt war, hat unsern gespannten Erwartungen durchaus entsprochen. Der Herr Verf. hält den Inhalt seines Buches in zwei Theilen auseinander: Sprachwissenschaft d. i. Grammatik und Stilistik, und Sprachkunst

d. i. Uebung in der schriftlichen Darstellung. Die Grammatik wird in zwei Abschnitte getheilt: allgemeine Grammatik und besondere Grammatik. — Als wir auf den Abschnitt „Allgemeine Grammatik" stießen, fürchteten wir anfangs, der Herr Verf. hätte sich eine Inkonsequenz lassen zu Schulden kommen, indem er dem Schüler etwa eine populäre Anschauung eines einfachen Systems verschaffen wolle; aber unsere Besorgniß war ungegründet; denn die „Allgemeine Grammatik" enthält in ihrem 1. Kapitel die „Formenlehre", nämlich die Darstellung der Laute, Silben, Wörter und Wortformen, und im 2. Kapitel erst die „Begriffslehre", die Lehre von den Sätzen und Satzarten (auf 8 Seiten); dann aber wieder Ausführlicheres (auf 15 Seiten) über Wortarten, Silben, Laute. Die besondere Grammatik behandelt zuerst Orthographie und Interpunktion, dann wieder die Wortarten und den Satz nach der Wortfolge. Bei jedem Kapitel aber geht in konsequenter Weise das „passive, mechanische Auffassen" mit dem Gedächtniß — was der Herr Verf. lernen nennt — dem „aktiven Auffassen" oder dem „Aufsuchen" voraus, und um das letztere zu bewerkstelligen, ist nichts als nur Beispiele gegeben, an denen der Schüler erproben mag, ob er das mechanisch mit dem Gedächtniß aufgefaßte vielleicht auch verstanden habe. Es versteht sich, daß überall die mit Unrecht längst antiquirte grammatische Merkmalstheorie in Anwendung gebracht wird.

Als originell in dieser neuen grammatischen Darstellung müssen wir noch einige Einzelheiten hervorheben. Die Wörter theilt der Entdecker des natürlichen Sprachsystems ein in: 1. Hauptwörter, a. Begriffswörter (Substantiven); b. Merkmalswörter (Verben, Adjective, Adverbien); 2. Nebenwörter: Pronomen, Artikel ꝛc. Das Zahlwort rechnet er zu den Adjectiven und nennt es Numeraladjectiv. Für die Kasus hat er auch eine neue Terminologie erfunden: Subjektiv (Nominativ), Attributiv (Gen.), Nebenobjectiv (Dativ), Hauptobjektiv (Akk.). Der objective Genitiv bringt den Herrn Verfasser dabei nicht in Verlegenheit: er verlangt, man solle den Genitiv nur attributivisch gebrauchen. — Die Aktivform und Passivform nennt der Herr Verfasser Stilformen: die Aktivform ist die natürliche, die Passivform die künstliche oder stilistische Form. — Man soll nie sagen: der Quell, der Riß, der Dorn, das Eck, sondern immer: die Quelle, die Ritze, die Dorne, die Ecke (ob auch

eine Dreiecke, eine Vierecke?). — In dem Ausdrucke Kaiser Karl „steht Kaiser in Apposition zu Karl"; „durch Umstellung kann die Apposition auch vor das Begriffswort zu stehen kommen, z. B. des Kaisers Karl Thaten."

Als Stilübungen empfiehlt der Herr Verf. Uebersetzungen aus fremden Sprachen, gibt mehrere Beispiele und unterscheidet wörtliche und stilistische Uebersetzungen. Bei den letztern soll man alle harten und undeutschen Wendungen und Redensarten vermeiden; damit der Schüler aber auch hier vor der gefährlichen theoretischen Einsicht bewahrt bleibe, wird ihm nicht offenbart, was eine harte oder eine undeutsche Wendung sei.

Diesem ersten Theile der neuen Grammatik soll ein zweiter für Oberklassen folgen, und in einem dritten Theile will der Herr Verf. sein System wissenschaftlich darlegen. Wir empfehlen unsern Lesern vorläufig diesen ersten Theil, als ein — grammatisches Krebsbüchlein.

13. Der deutsche Aufsatz in Mädchenschulen von Albrecht Paucritius. Königsberg, Gebr. Bornträger. 1860. XII und 280 S. 8.

Der Herr Verfasser hat sein Buch dem Herrn Professor Dr. Rosenkranz gewidmet und sich in der Zueignungsschrift über die Veranlassung und den Zweck seiner Arbeit in einem einleitenden Aufsatze über die Behandlung des deutschen Aufsatzes in Mädchenschulen ausführlich geäußert. Er vermeidet grundsätzlich, bei der Darstellung seines Gegenstandes seine Subjectivität ganz in den Hintergrund treten zu lassen, und gibt sich an vielen Stellen als einen originellen Mann, manchmal auch als eine Art Sonderling zu erkennen, der als Schriftsteller und Lehrer gern von sich und seinen Erlebnissen spricht. Diese Darstellungsweise stört nicht bei der objectiven Auffassung des Dargestellten; aber sie bringt Frische und Leben in das Buch und verscheucht alle Pedanterie und Philisterhaftigkeit. Ohne mit dem Herrn Verfasser in allen Dingen — z. B. über den außerordentlich hohen Werth der preußischen Regulative, oder über die Entbehrlichkeit des grammatischen Unterrichts in Mädchenschulen — einverstanden zu sein, müssen wir anerkennen, daß er über die Bedeutsamkeit und die didaktische Behandlung seines Gegenstandes viel Beachtenswerthes sagt, gute pädagogische Vorschläge ertheilt, und eine große Anzahl sehr angemessener Aufgaben gibt. Das Interessanteste ist in der Regel, was der Herr Verfasser beiläufig und bei-



spielsweise vorbringt — Anekdotisches, Scherzhaftes und Excurse, z. B. über Prüderie, über Damenschriftstellerei, über den pädagogischen Werth namhafter Erzeugnisse der Literatur und einzelner Dichtungen. Insbesondere sind die Einleitungen in die Kapitel, welche über die Berücksichtigung der Geographie, der Geschichte und der Naturwissenschaft für den deutschen Aufsatz handeln, ansprechend und belehrend. Des Verfassers originelle Darstellungsweise erinnert uns manchmal an Bogumil Goltz.

Wir empfehlen das Buch unsern Lesern, besonders aber den Lehrern an Mädchenschulen.

Deutsche Sprache II.

1. Erster Unterricht im Lesen, nach strenger Stufenfolge, verbunden mit Schreib-Leseübungen, von Friedrich Lacus, Cantor und Schullehrer zu Altenplatho. 47. Stereotypaufl. Leipzig. Gust. Gräbner 1860. 124 S.
2. Anleitung zum Gebrauche der Lese-Fibel für den vereinigten Sprech-, Zeichen-, Schreib- und Leseunterricht nach des Kindes erstem Schulbuch von Dr. Vogel in Leipzig, bearbeitet von A. Böhme, ord. Lehrer an der Königl. neuen Töchterschule auf der Friedrichsstadt zu Berlin. Dritte vermehrte Aufl. Berlin. Rud. Gärtner 1860. 88 u. XI S.
3. Schreib- und Lesestoff, besonders als Mittel zur Regelung des häuslichen Fleißes für Schüler des ersten Schuljahrs. Herausgegeben von Friedr. Aug. Fehre, Lehrer an der Realschule zu Erfurt. 2. vermehrte und verb. Aufl. Erfurt im Selbstverlage des Verf. und in Comm. der Körnerschen Buchhandlung. 1860. 64. S.
4. Fibel für den Schreib-Leseunterricht von E. A. Wiederhold, Lehrer an der Musterschule zu Frankfurt a. M. Frankfurt. Franz Benjamin Auffarth. 1860. 135 S.

Nr. 1 haben wir im 56. Bande 3. Heft der Rh. Bl. beurtheilt, und die Lesefibel, zu deren Gebrauche Nr. 2 anleitet, im 57. B. 3. Hefte. Diese Anleitung erklärt und rechtfertigt die Anlage der Lesefibel und ist den Lehrern, welche dieselbe eingeführt haben oder einführen wollen, unentbehrlich. Die Werkchen Nr. 3 und 4 zeichnen sich durch sehr saubere und wohlgefällige Formen der Schreibschrift aus: in Nr. 4 sind zur Unterstützung der Leseübungen viele geschmackvoll gezeichnete Bilder angebracht, und der Winkel für die Lage der Schrift ist durch feine Linien angegeben. Nr. 3 und 4

vermeiden alle sinnlosen Lautverbindungen und sind überhaupt so zeitgemäß eingerichtet, daß wir sie empfehlen dürfen.

5. Die Welt des Kindes. Lesebuch für den ersten Unterricht von E. A. Wiederhold. Frankf. a. M., F. B. Auffarth. 1860. gr. 8. 119 S.

Dieses wohlangelegte Schulbuch enthält geeigneten Lesestoff, durch den das Kind fortschreitend mit der Welt, in der es lebt, bekannt gemacht wird. Wir meinen, es hätte wol auf die allmähliche Entwickelung des Sprachverständnisses in mehr direkter Weise können Rücksicht genommen werden, und finden, daß in dieser Beziehung die stufenmäßige Fortschreitung Einiges zu wünschen übrig läßt; die auf Verstand, Phantasie und Gemüth berechneten Lesestücke sind jedoch im Allgemeinen mit Einsicht ausgewählt, und dieses Lesebuch gehört zu den bessern seiner Art. Wir empfehlen es der Aufmerksamkeit unserer Leser.

6. Kinderheimat. Erstes Lesebuch. Von G. Gölitz, L. Münkel und E. Quietmeyer. Siebente Aufl. Hannover. Helwing. 1860. 183 S.

7. Lesebuch zum Gebrauch in Volksschulen für Schüler von 10 bis 15 Jahren. Herausgegeben von mehreren Oldenburger Lehrern. Dritte verbesserte Aufl. Oldenb. 1860. Schulze (M. Berndt). gr. 8. 642 S.

8. Lebensbilder IV. Lesebuch für höhere Bildungsanstalten. Von Berthelt, Jäkel, Petermann, Thomas. Zwei Abtheilungen. Dritte, vermehrte und verbesserte Auflage. Leipzig. Julius Klinkhardt. 1860. 1. Abth. 348 S., 2. Abth. 303 S.

Wir haben das Lesebuch Nr. 6, „Kinderheimat“, in seinen ersten Auflagen empfohlen: es verdient die Aufnahme, die es in vielen Schulen gefunden hat, denn es ist so eingerichtet, daß das Kind den ganzen Inhalt ohne viel Beihülfe von Seiten des Lehrers verstehen kann, und dieser Inhalt ist auf die Bedürfnisse des Kindesalters, für das er bestimmt ist, wohl berechnet. — Nr. 7 ist ein werthvolles, von vielen Seiten warm empfohlenes und in sehr vielen Volksschulen mit gutem Erfolg eingeführtes Schulbuch. Die Lesestücke sind nach Inhalt und Form größtentheils musterhaft und in einer Mannigfaltigkeit vorhanden, die nichts vermissen läßt, was für die Volksschule Bedeutung und Werth hat. — Die „Lebensbilder IV“, Nr. 8, gehören zu einer Reihe werthvoller Lesebücher, die wir großentheils in d. Bl. beurtheilt haben. Die

erste Abth. enthält Muster der poetischen und prosaischen Schreibart, nach Inhalt und Form geordnet; die zweite Abth. nimmt vorzugsweise auf den realen Inhalt der Lesestücke Rücksicht, und bringt Naturbilder, Bilder aus der Länder- und Völkerkunde und Geschichtsbilder. Das Lesebuch Nr. 8 ist eins der besten, die wir für höhere Bildungsanstalten haben; besonders in der 1. Abth., die zur Förderung der literaturhistorischen Bildung bestimmt ist. — Mißbilligen müssen wir, daß die Herren Herausgeber von Nr. 7 und 8 mehrere stilistische Fehler, die sich in den sonst vortrefflichen Lesestücken finden, nicht beseitigt haben. Jedes Lesestück für Schulen sollte mustergültig sein, es heißt die Pietät gegen die Schriftsteller zu weit treiben, wenn man sich scheut, ihre Mängel den Augen der Schüler zu entziehen.

9. Lebensbilder aus dem Gebiet der Welt- und Naturkunde, der Landwirthschaft und des Gewerbewesens für Lehrer, Landwirthe und Gewerbtreibende. Zugleich ein Lesebuch für landwirthschaftl. und gewerbliche Fortbildungsschulen 2c. von Johann Schmitt. Mainz. C. G. Kunze. 1860. 521 S.

10. Landwirthschaftliches Lesebuch für die oberste Klasse der Elementarschule, nebst Aufgaben zur Uebung in Aufsatz und Rechnen auf dem Gebiete der Landwirthschaft. Köln und Neuß, L. Schwann. 1860. 224 S.

Bei dem Fortschritte auf dem Gebiete der Landwirthschaft und der Gewerbthätigkeit mußte sich das Bedürfniß von Schulbüchern herausstellen, die entweder, wie Nr. 9, den Lehranstalten für den besonderen Lebensberuf, oder, wie Nr. 10, der allgemeinen Volksschule einen Lesestoff bieten, der dem zeitgemäßen Bedürfnisse entspricht. Nr. 9 giebt im 1. Abschn. „welt- und naturkundliche Bilder", das Allgemeine, was jedem gebildeten Landwirthe oder Gewerbtreibenden zu wissen nöthig ist, und dann specielle Belehrungen, im 2. Abschn. über Gegenstände der Landwirthschaft, im 3. Abschn. über Gegenstände der Gewerbthätigkeit. Der Herr Verf. hat die Arbeiten von Ule, Müller, Roßmäßler, Sommerlad u. A. benutzt und in populär-anschaulicher und doch gründlicher Darstellung für die betreffenden Lehranstalten ein sehr dankenswerthes Material geliefert. Es würde aber wol zweckmäßiger gewesen sein, wenn er den Inhalt des 2. und den des 3. Abschn. je in einem besondern Buche abgehandelt hätte: damit keinem Schüler geboten wäre, dessen er nicht bedarf, und damit die

Belehrungen über jeden der besondern Zweige noch ausführlicher hätten können behandelt werden. — Nr. 10 ist für die obern Klassen der Landschulen bestimmt, und enthält Alles, was einem angehenden Landwirthe zu wissen nöthig ist. Wir sind mit dem Herrn Verfasser einverstanden: es ist zweckmäßig, in Landschulen zu der formellen Bildung materielle Gegenstände zu benutzen, die dem Schüler für sein künftiges Leben von Bedeutung sind, namentlich bei den Uebungen im Aufsatz und im Rechnen. Ein Lesebuch, das sich ausschließlich mit Gegenständen der Landwirthschaft beschäftigt, darf jedoch auch für die Oberklasse einer Landschule nicht das einzige Lesebuch sein; denn es läßt zu viele Momente unberührt, die für die harmonische Bildung des Geistes und des Gemüths unerläßlich sind. — Wir müssen übrigens die beiden Lesebücher, Nr. 9 u. 10, den Lehrern an Elementarschulen angelegentlich empfehlen.

11. Deutsche Bilder aus dem Gebiete der Geschichte und Natur. Ein Lesebuch für Schule und Haus. Herausgegeben von C. E. Hayer, vormals Lehrer in Erfenschlag, (und) Dr. C. G. Hüttig, Lehrer anf der 3. Bürgerschule in Leipzig. Leipzig, Gust. Gräbner. 1860. 236 S.
12. Blüten aus dem Leben des Mädchens. Gedichtsammlung für junge Mädchen. Herausgegeben von Dr. Robert Koenig, Oberlehrer und Inspector an den Königl. Lehr- und Erziehungsanstalten zu Droyßig bei Zeitz. Oldenburg, Gerhard Stalling 1861.
13. Blüthen deutscher Dichter, nebst Poetik und Literaturgeschichte. Für höhere Lehranstalten und den Selbstunterricht, bearbeitet von Dr. J. Schenkel. Dritte, vermehrte und verbesserte Aufl. Mainz, F. H. Evler (G. Faber). 1860. 458 S.

Die Lesebücher und Sammlungen von Gedichten und prosaischen Aufsätzen vermehren sich mit jedem Jahr, und die neuerscheinenden bringen in der Regel, was andere schon früher gebracht haben. Das Lesebuch „Deutsche Bilder", Nr. 11, enthält manche poetische und prosaische Geschichts- und Naturbilder, die man in keiner andern Sammlung findet. Die meisten sind populär in der Darstellung und nicht von großem Umfange. Die „Blüten", Nr. 12, schließen sich an eine frühere Sammlung desselben Herausgebers an, die wir in d. Bl. Band V, Heft 3 der neuesten Folge angezeigt haben, und es soll noch ein dritter, für eine höhere Stufe des weiblichen Lebens berechneter Theil folgen. Die Auswahl zeugt

von dem gebildeten Geschmack des Herrn Herausgebers. Wir müssen besonders billigen, daß derselbe auch werthvolle mundartische Dichtungen aufgenommen hat. — Die „Blüthen deutscher Dichter", Nr. 13, haben wir schon vor 13 Jahren, als sie zuerst erschienen, in d. Bl. rühmend erwähnt. Die Poetik und Literaturgeschichte verdient eben so sehr empfohlen zu werden, als die Gedichtsammlung; das Werk ist werthvoll und gehört zu den besseren seiner Art.

14. Musterstücke mit Erläuterungen für die Mittelstufe des Sprachunterrichts, von K. Th. Kriebitzsch, Seminar-Lehrer in Halberstadt. Glogau, C. Flemming, 1860.

Der Herr Verfasser dieses Buches gab im Jahre 1850 ein kleineres Werk heraus, in dem er mehrere Dichtungen erläuterte. Wir haben dasselbe im 2. Hefte des 47. Bandes der Rh. Bl. bestens empfohlen. Was wir damals von der Arbeit des Herrn Verfassers sagten, ist mit noch größerem Recht auf die vorliegende anzuwenden: „Der Verfasser zeigt, indem er diese (die angegebenen) Poesien in populärer und für den Schüler anziehender Weise erläutert, einen feinen Sinn für den Geist und die Schönheiten derselben, und überrascht manchmal durch scharfsinnige Bemerkungen. Ganz besonders ist das Werkchen eine dankenswerthe Gabe für Lehrer aller Kategorien; solche Bücher gehören zu den besten Mitteln gegen Pedanterie und Schulfuchserei und erhalten dem Lehrer geistige Frische und Lebendigkeit." Der Herr Verfasser hat 50, zum Theil prosaische Aufsätze, zum Theil Gedichte in Betrachtung gezogen, zu jedem mehrere Darstellungen verwandten Inhalts hinzugefügt und zugleich angegeben, wie das besprochene Stück dem Schüler zu einer schriftlichen Ausarbeitung Veranlassung geben soll. Auch gibt er einen kurzen Abriß von dem Leben und den Schriften der in dem Buche besprochenen Schriftsteller. — Wir müssen das Werkchen unsern Lesern bestens empfehlen.

15. Der deutsche Sprachunterricht in der Volksschule. Von A. W. Pfahl. Danzig, Stettin, Elbing. In Comm. bei Léon Saunier. 1860. 44 S.

Dieses Werkchen ist größtentheils nichts, als ein Abdruck aus Herrn Karl von Raumer's Buche: „Das Deutsche in der Volksschule", das wir in den Rh. Bl. ausführlich besprochen haben. Der Herr Verfasser glaubt, Herr von Raumer werde ihm verzeihen, daß er dessen Arbeit hat nachdrucken lassen.

16. Der Unterricht für Schullehrlinge oder Schulpräparanden nach der allerh. Verordnung vom 15. Mai 1857: die Bildung der Schullehrer im Königreiche Bayern betreffend, nach den drei Jahreskursen geordnet und praktisch dargestellt für Zöglinge und Lehrer in den Vorbereitungsanstalten. I. Theil: Unterricht in der Sprache. 1. Heft: Sprachunterricht im ersten Jahre. Bayreuth, 1860. Grau. 118 S. gr. 8.

„Wenn die Könige bau'n, haben die Kärrner zu thun." Der Herr Verfasser will der angegebenen Königl. Verordn. entsprechend auch das Rechnen, Geschichte, Geographie, Naturbeschreibung, Naturlehre und Harmonielehre nach drei Lehrjahren geordnet darstellen. — Die vorliegende Abtheilung enthält Belehrnngen über das Lesen und Schreiben nebst vielen Beispielen und Uebungsaufgaben; dann Orthographisches und Grammatisches in verständlicher Darstellung, aber ohne eine systematische Anordnung, durch welche der Schüler den Zweck und das Ziel des Unterrichts erkennt. Ein solcher Sprachunterricht gehört zu den antiquirten Dingen.

17. Neue Berliner Sprachschule. Ein Uebungsbuch zur leichten und schnellen Erlernung der Muttersprache von Eduard Senff, Lehrer am Großen Friedrichs-Waisenhause zu Berlin. Berlin, Ferdinand Riegel. 1860. Drei Hefte, zus. 100 S.

Als wir die Vorrede zu diesem Werkchen lasen, freuten wir uns: der Herr Verfasser hat es auf den mündlichen Gebrauch des Hochdeutschen abgesehen; Sprachgefühl und grammatische Einsicht sollen einander zu diesem Zwecke unterstützen, und als Mittel wird uns ein eigenthümliches methodisches Verfahren angekündigt. Worin besteht es? Der Herr Verfasser gibt dem Schüler Sätze, und läßt ihn für die unterschiedenen Formen der Substantive in diesen Sätzen — die entsprechenden Personalpronomen in erster, zweiter und dritter Person gebrauchen. Bloß hierdurch soll das Kind Sicherheit und Gewandtheit in dem mündlichen Gebrauch der Muttersprache erlangen. Uebungen der Art, wie sie der Herr Verfasser anstellt, sind an sich ganz zweckmäßig; aber in solcher übermäßigen Anzahl müssen sie nothwendig den Schüler ermüden und an ein gedankenloses Schwatzen gewöhnen.

18. Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Grammatik auf Berg-, Gewerbe- und Fortbildungsschulen von Chr.

Rauch, Dr. phil., Lehrer an der Königl. Bergschule in Essen. Essen, E. A. Seemann. 1860. 107 S.

19. Die Grundzüge der Deutschen Grammatik. Ein Leitfaden beim Unterricht in der Muttersprache von Dr. L. Georg, Hauptlehrer am Realgymnasium zu Basel. Basel, Schweighauser. 1860. VIII. und 71 S. gr. 8.

20. Rein praktischer, tabellarischer Abriß der deutschen Grammatik nebst Mustersammlung der schönsten Stellen deutscher Klassiker in Prosa und Poesie. Ein Lesebuch zur Anknüpfung eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache. Von G. Brüning. Zweiter Cursus. Leipzig, Arnold. 1860. VI und 188 S.

Diese drei Schulbücher stimmen darin überein, daß sie dem Schüler ein System der Grammatik als etwas Fertiges geben, ohne es vor der Anschauung des Schülers so zu entwickeln, daß dieser es selbstthätig ergreift und gleichsam entdeckt. Sie beginnen mit Wörtern oder Buchstaben und bringen die Satzlehre zuletzt; der Herr Verfasser von Nr. 20 sagt sogar ausdrücklich: „Ob mit der Wortlehre oder mit der Satzlehre zu beginnen sei, ist eine müssige Frage." Das stimmt dann freilich zu einem andern Ausspruch desselben Verfassers: „Der abstrakten Grammatik als Zweck formaler Bildung, als Mittel besonderer Geisteskräftigung eine hervorragende Stellung im Unterrichte vindiciren zu wollen, führt zu einseitiger Verstandesbildung und ist verwerflich." Der Herr Verfasser von Nr. 18 hält sehr viel auf „wissenschaftlich-systematische Dispositionen und logische Uebersichten", und wendet dieselben mit einer Vorliebe an, die ihn zur Uebertreibung verleitet. Der Herr Verfasser von Nr. 19 ist dagegen ein Freund von Paradigmen und füllt mit denselben einen großen Theil seines kleinen Buches. Nr. 20 zeichnet sich besonders dadurch aus, daß es viele vortreffliche Sentenzen unserer Klassiker und ganze Gedichte und Aufsätze als Beispiele und zugleich als Lesestoff mittheilt. — Alle drei Bücher folgen in ihren Darstellungen bald der alten, bald der neuen Grammatik; doch vorzugsweise der erstern. Eigentlich Neues enthalten sie nicht. Unrichtig ist in Nr. 18 die Darstellung der Imperativform: „Lese ich, lese du (statt lies!) lese er", und unzweckmäßig die Wahl des Verbs lesen zur Veranschaulichung der Passivform; bei „ich werde gelesen" muß man sich die Person als Sache denken.

21. Die Etymologie der Neuhochdeutschen Sprache, nach ihrer

praktischen Bedeutung und nach ihren wichtigsten Gesichtspunkten dargestellt, mit Anleitung zur methodischen Behandlung. Ein Hilfsbuch für Lehrer und Freunde einer gründlichen Einsicht in die deutsche Sprache, insonderheit für die, welche des Verfassers „Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik 7. Aufl. Nördlingen 1859" gebrauchen. Von Friedrich Bauer. Nördlingen. C. H. Beck's Buchhandlung. 1860. 88 S.

Ein nützliches Hülfsbuch zu dem Studium der deutschen Grammatik, auch Elementarlehrern zu empfehlen, freilich nicht zu dem unmittelbaren Gebrauche in ihren Schulen.

22. Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm. Leipzig, Hirzel'sche Buchhandlung.
23. Wörterbuch der deutschen Sprache. Mit Belegen von Luther bis auf die Gegenwart. Von Dr. Daniel Sanders, korrespondierendem Mitglied der Gesellschaft für das Studium der neueren Sprachen in Berlin. Leipzig, Otto Wigand.
24. Wörterbuch der deutschen Sprache von der Druckerfindung bis zum heutigen Tage von Christian Friedrich Ludwig Wurm. Freiburg im Breisgau, Herder'sche Verlagshandlung.

Das große deutsche Wörterbuch der Brüder Grimm ist ein etymologisches Wörterbuch, das für Philologen und Sprachforscher unentbehrlich ist und für die Wissenschaft einen unschätzbaren Werth hat. Es nach diesem Werthe zu würdigen, liegt der gelehrt-wissenschaftlichen Kritik ob. Die Darstellung des deutschen Wortes nach dem Ursprunge, der Entwickelung, dem Gebrauch desselben und nach seiner ganzen Verwandtschaft in andern Sprachen ist in diesem umfangreichen Werke überall die Hauptsache; die Erklärung des Wortes nach seiner Bedeutung nimmt einen untergeordneten Stand ein und beschränkt sich häufig bloß auf eine lateinische Uebersetzung des deutschen Wortes. Selbst ob ein Verb transitive oder intransitive Bedeutung hat, ist in der Regel nicht ausdrücklich angegeben. Es erklärt sich aus dieser Einrichtung, wie die Verfasser der beiden andern, unter Nr. 23 und 24 angezeigten Wörterbücher so umfangreiche Werke, als sie herstellen, neben dem großen „Deutschen Wörterbuch" für ein Bedürfniß erachten mochten. Beide Werke haben vorzugsweise auf die sogenannte neuhochdeutsche Sprache Rücksicht genommen; sie sind für wissenschaftlich gebildete Nicht-Philologen bestimmt.

die Worterklärung ist bei ihneu Hauptsache, und die etymologische Darstellung des deutschen Wortes wird in dem Werke Nr. 23 jedesmal zum Schlusse der Erklärung beigefügt, in Nr. 24 aber mehr beiläufig behandelt. Dagegen enthalten beide eine große Anzahl von Citaten, die aus der Literatur von Luther bis auf die Gegenwart entnommen sind, und berücksichtigen außerdem die Sprache des Umgangs, des Verkehrs und die Sprache der Kunst und des Gewerbes. Nr. 23 erklärt auch die Synonyma und die üblichsten Fremdwörter in gebührender Weise, wogegen Nr. 24 auch veraltete und mundartische Wörter und Wortformen in Betrachtung zieht. In der Anordnung unterscheidet sich Nr. 23 von Nr. 24 — und auch von dem „Deutschen Wörterbuche" — vortheilhaft dadurch, daß es die durch Vorsilben gebildeten und die zusammengesetzten Wörter von dem „Grundworte" nicht absondert, also eng Zusammengehöriges nicht unnöthiger Weise von einander trennt. — Auffallend ist es, daß in einem Werke wie Nr. 24 unrichtig gebildete Wortformen, wie alleinig, allenfalsig als richtig dargestellt und fehlerhafte Beispiele aufgenommen sind, wie Göthe's „Anbete du das Feuer tausend Jahr —" oder: „das Oberkommando wurde angestrebt", wo das intransitive Verb anstreben in passiver Bedeutung genommen ist. Ganz verwerflich sind die Bildungen: das Sichansammeln, das Sichansässigmachen, die Ansässigmachungsbewilligung, in Ansässigmachungsfällen u. dgl., und sehr anstößig ist der Gebrauch eines Attributs zu Infinitiven, wie: das beharrliche Anklammern der Staatsgewalt an die Censur. Auch in Nr. 23 finden wir: das Darbieten des zweiten Backens, das Fehlen jeder Worterklärung.

Nr. 23 hat sehr kleinen Druck und viele Abbreviaturen; Nr. 22 und 24 haben sehr großen Druck, und jedes wird ungefähr siebenmal so viel Druckbogen haben, als Nr. 23. Dieses wird in 20 Lieferungen, à 20 Sgr., erscheinen, also 13 Thlr. 10 Sgr. kosten. Auch von Nr. 22 und Nr. 24 kostet jedes Heft 20 Sgr.

25. Praktisches Handbuch für den Unterricht in deutschen Stilübungen von Ludwig Rudolph, Oberlehrer an der städtischen höhern Töchterschule zu Berlin Berlin, Nicolaische Verlagsbuchhandlung (G. Parthey).
Zweite Abtheilung 1859 — 250 S.
Dritte Abtheilung 1860 — 330 S.

Die erste Abtheilung dieses Buches haben wir in d. Bl. (neueste Folge V. B., Heft 3) angezeigt. Die zweite Abtheilung ist für Schüler von 10 — 12 Jahren, die dritte Abtheilung für Schüler von 12 — 14 Jahren bestimmt. Beide Abtheilungen setzen bei Schülern auf den angegebenen Altersstufen eine geistige Entwickelung voraus, die nur auf höhern Lehranstalten durch einen sehr fördernden Gesammtunterricht zu erwirken ist. Der Herr Verfasser entwickelt seine Ansichten über den Stilunterricht zum Theil in den Vorreden zu den unterschiedenen Abtheilungen, zum Theil in der Einleitung zu jedem besondern Abschnitt der Uebungen. Ohne mit diesen Ansichten des Herrn Verfassers gerade in allen Punkten einverstanden zu sein, müssen wir anerkennen, daß dieselben auf richtigen Principien beruhen und in sehr verständigen und praktisch zweckmäßigen Aufgaben Anwendung gefunden haben.

26. Anleitung zur gewerblichen Buchhaltung, zur Anfertigung von Herstellungs-Calculationen, Kostenvoranschlägen und Rechnungsauszügen, so wie Uebungsaufgaben hierzu und praktische Durchführung derselben. Für den Unterricht in Gewerb-, Real- und Sonntagsschulen und für Gewerbtreibende bearbeitet von G. Fr. Heinisch, k. Lehrer der Handelswissenschaften an der k. Gewerbs- und Handelsschule in Bamberg. Bamberg, Buchner. 1861.
 Ausgabe für Lehrer 291 S.
 Ausgabe für Schüler 125 S.

Daß für den Gewerbestand ein geordnetes Rechnungswesen von der größten Wichtigkeit ist, kann Niemand verkennen. Der Herr Verfasser der vorliegenden „Anleitung" beabsichtigt auch eine Schrift über „gewerbliche Correspondenz" und andere schriftliche Arbeiten und über die Wechselkunde herauszugeben. Die zeitgemäße Unternehmung ist, so viel wir darüber urtheilen können, zweckmäßig ausgeführt. Wir empfehlen die „Anleitung" besonders auch Lehrern an Landschulen, in Betreff der landwirthschaftlichen Buchhaltung.

27. Chemie der Küche für Töchterschulen, sowie zum Selbstunterrichte von E. Franke, Lehrer an der Töchterschule in Eisleben. Eisleben 1860. G. Reichardt. 100 S

Wir kommen weiter. Schule und Leben, Theorie und Praxis, innere Bildung und äußerliche Verrichtung, Bildung des Mannes und Bildung der Frau stehen nicht mehr in dem schroffen verneinenden Gegensatze, wie noch vor wenigen Jahr-

zehnten: die Frau soll selbst bei ihren häuslichen Verrichtungen der wissenschaftlichen Erkenntniß nicht den Rücken zuwenden; sie soll überall mit Nachdenken verfahren und von ihrer Einsicht praktischen Nutzen ziehen. Der Herr Verfasser der vorliegenden Chemie der Küche hat die besten populären Werke über Chemie berücksichtigt, sein Vortrag ist leichtverständlich, und seine Belehrungen sind für künftige Hausfrauen eben so anziehend als nützlich.

28. Sinnenbildung. Versuch einer historisch-kritischen Darstellung des Anschauungs-Unterrichts, nebst Aufstellung eines Lehrganges für denselben auf Grundlage der Sinnenbildung. Von B. Schlotterbeck, Lehrer an der Bürgerschule zu Wismar. Mit 4 lithographirten Anlagen. Glogau, C. Flemming's Verlag. 1860. 72 S. gr. 8.

29. Friedrich Fröbel's entwickelnd-erziehende Menschenbildung. 1. Die sprachliche Entwickelung und der sprachliche Unterricht (richtiger: Sprachentwickelung und Sprachunterricht) des Kindes im Kindergarten und in der Elementarschule. Mit Zusätzen aus den Werken Fr. Fröbel's zusammengestellt von Hermann Pösche. Hamburg, Hoffmaun und Campe, 1860. 106 S. 8.

Nachdem der Herr Verfasser des Werkchens „Sinnenbildung", Nr. 28, die Entwickelung des Anschauungsunterrichts nach den unterschiedenen Zwecken, die man seither mit diesem Unterricht verband, in ausführlicher Weise historisch dargestellt und kritisch beleuchtet hat, spricht er sich darüber aus, daß der Anschauungsunterricht besonders als Sinnenbildung dienen soll, stellt für einen Anschauungsunterricht, der diesen Zweck hat, einen Lehrgang auf und sucht auf diese Weise eine Reform des Anschauungsunterrichts anzubahnen. Wir haben in d. Bl. schon mehrerer reformatorischen Bestrebungen gedacht, die von Wismar ausgingen.

„Die Bildung der Sinne, sagt der Herr Verfasser, soll den gesammten Unterricht durch Kräftigung der Anschauungswerkzeuge und durch Aufnahme neuer Anschauungen den kindlichen Geist stärken und stützen. Sie will aber auch eben so sehr durch Hervorhebung des Schönen eine starke Handhabe für die Erziehung sein." -- Die Mittel, die der Herr Verfasser für seine Zwecke vorschlägt, sind ohne Zweifel sehr angemessen. Das Werkchen verdient die Aufmerksamkeit derjenigen Lehrer, die dem Fortschritte huldigen, in hohem Grade.

Der Herr Verfasser von Nr. 29 spricht in Fr. Fröbel's Geiste und zum großen Theil auch in Fröbel's Worten zuerst im Allgemeinen über die natürliche Sprachentwickelung bei dem Kinde und über die Unterrichtsstufen, die dieser Entwickelung angemessen sein dürften, dann insbesondere über den ersten Schreib-Lese-Unterricht auf der Grundlage des Kindergartens. Bei der Darstellung der Sprachentwickelung hätte der Herr Verfasser noch mehr auf das organische Wesen der Sprache Rücksicht nehmen und über den natürlichen, sich stets wiederholenden Vorgang dieser Entwickelung mehr und genauere Beobachtungen anstellen können. Der praktische Theil des Büchleins enthält viele sinnreiche Gedanken, die für eine geistigpraktische Behandlungsweise des ersten Unterrichts bedeutungsvoll sind.

Der Verfasser von Nr. 28 erwähnt, daß die preußischen Regulative den Anschauungsunterricht beeinträchtigen; der Verfasser von Nr. 29 freut sich, daß die Periode des Stillstandes, in der auch Fr. Fröbel's Bestrebungen niedergedrückt oder zurückgeschoben wurden, wie ein schwerer Traum hinter uns liegt. — Gegen die pr. Regulative, als ein Erzeugniß der Reaktion, sind auch die beiden Schriften gerichtet, die wir sogleich in unsrer Weise anzeigen werden, obgleich sie in diesen Blättern schon genannt worden sind.

30. Ueber die gesetzliche Regelung der Volksschule in Preußen durch die Verfassung von Th. Gieseler, Pfarrer zu Hüllhorst, Kreis Lübbecke, Regierungsbezirk Minden. Berlin, J. Guttentag. 1860. 72 S. 8.

31. Die Unabhängigkeit der Schule von der Kirche. Ein freies Votum von Dr. Friedrich Kapp, K. Pr. Gymnasial-Direktor a. D. Berlin, Duncker und Humblot. 1860. 136 S. gr. 8.

In Nr. 30 giebt der Herr Verfasser einen Beitrag zur Lösung der Frage, wie das in §. 26 der pr. Verfassungsurkunde verheißene und in Art. 21 bis 25 in seinen Hauptumrissen vorgezeichnete Schulgesetz ins Leben zu rufen sei. Mit Recht bemerkt der Herr Verfasser, daß das zu erwartende Schulgesetz den leitenden Ideen der ganzen Verfassung angemessen sein, und zugleich an das Bestehende angeknüpft werden müsse. Er weiset daher auf den Zustand des pr. Volksschulwesens, und zum Verständniß dieses Zustandes auf die historische Entwickelung desselben hin, und hebt hervor, daß nur durch die zwanglose Entwickelung das gedeihliche Wachsthum

zu fördern sei. Auch den pr. Regulativen weiset der Herr Verfasser ihre Stellung in der Entwickelungsgeschichte der Volksschule nach. Seine Kritik der Regulative ist strenge, aber gerecht und überzeugend für jeden Vorurtheilsfreien; die Einseitigkeit und die Schwankungen in diesen Regierungserlassen erklärt er aus dem Umstande, daß dieselben einestheils nicht die Forderungen auf die Seite schieben konnten, welche die Zeit an die Fortentwickelung der Schule macht, und daß sie anderntheils der von dem Ministerium geforderten Umkehr Genüge leisten wollten. Der Herr Verfasser ist offenbar ein Mann, dem es um Recht und Wahrheit zu thun ist, und er spricht seine Meinung mit einer freimüthigen Offenheit aus, die um so mehr erfrischend und erfreuend auf den Leser einwirkt, als sie in jüngster Zeit bei den meisten Menschen selten geworden ist. Die Vorschläge, die der Herr Verfasser in fünf Kapiteln darlegt und im sechsten resumirt, sind so ehrlich und wohlgemeint, und zugleich so verständig und praktisch, daß sie bei der Berathung des Schulgesetzes der besondern Aufmerksamkeit der Landesvertretung werth sein dürften.

Der Herr Verf. der unter Nr. 31 angezeigten Broschüre spricht sich in seinem „freien Votum" für die Unabhängigkeit der Schule von der Kirche aus. Der Herr Verfasser und Diesterweg haben bekanntlich im Jahre 1848 auf Veranlassung des Abgeordneten Harkort, der damals Mitglied der Verfassungskommission war, als Vertrauensmänner bei der Vorberathung des Unterrichtsgesetzes Sitz und Stimme gehabt. Im Jahre 1859 erklärte im Hause der Abgeordneten der Regierungskommissar, die Regulative, deren Verfasser eben er selbst war, haben den Zweck, die verderbliche Richtung zu beseitigen, „die eine Emanzipation der Schule von der Kirche, eine Emanzipation des Lehrerstandes von der Autorität, eine Organisation des Lehrerstandes in sich und auf seine eigenen Glieder basirt anstrebte", und „die hierauf bezügliche Agitation" habe ein Ende nehmen müssen und dürfe nicht wieder einen Anfang nehmen. Der Herr Verfasser, durch diese Aeußerung persönlich berührt, glaubt das Recht und die Pflicht zu haben, dem Verfasser und Vertheidiger der Regulative öffentlich entgegenzutreten, und er macht von diesem Rechte auf eine sehr eklatante Weise Gebrauch. Nachdem er in einer historischen Einleitung die Entstehung und Bedeutung — und damit auch die Möglichkeit — der Regulative erklärt hat, stellt er die Emanzipation der Schule als eine Nothwendigkeit dar, und

gibt dann sein Votum hinsichtlich des verheißenen und erwarteten Unterrichtsgesetzes ab. Der Herr Verfasser tritt seinem Gegner mit Entschlossenheit entgegen und behandelt ihn bald mit zürnendem Ernst, bald mit Spott und beißender Satire; überall aber mit Entschiedenheit und Freimüthigkeit. Dabei ist des Herrn Verfassers Darstellungsweise sehr originell: er überrascht gern durch unerwartete Wendungen und Gedanken, und schreibt bald kurz gedrungen und schmuck- und blumenreich, bald — und wie es scheint mit Absicht — in weitschweifenden Perioden voll Einschachtelungen und Parenthesen; aber überall gedanken- und geistreich. Das Werkchen spricht eben so sehr durch die Ursprünglichkeit in der Form, als durch die Gediegenheit in dem Inhalt der Darstellung an, besonders aber durch des Verfassers edle Gesinnungstreue und ächten Patriotismus, die sich überall in demselben kund geben.

31. H. J. Ruprecht, Lehrer: Tabellarische Uebersicht der Naturproducte aller drei Reiche. (Hauptsächlich nach J. Lennis.) Als Repetitorium und zum Handgebrauch, zunächst für mittlere Klassen. Dresden. Meinhold und Söhne. 1860. 24 S. 8. 2 Sgr.

Wenn den im Jahre 1837 von Dr. Garthe in Köln herausgegebenen systematisch-zoologischen Tabellen „bei Weitem" größere Ausführlichkeit und wissenschaftliche Vollständigkeit, sowie der „systematischen Eintheilung des Thierreichs für Schulen" von Fr. Brüllow (Posen 1843) ebenfalls wissenschaftliche Genauigkeit und Reichhaltigkeit bei sonst geringerm Umfange zugesprochen werden muß, so darf bei obiger tabellarischen Uebersicht eine größere Beschränkung für das erste Bedürfniß solcher Schüler anerkannt werden, welche als Anfänger eben nur erst einen Anfang machen sollen, Ordnung in ihr Wissen zu bringen. Ruprecht stellt unter den Klassen der Thiere nur die Haupt-Tribus, die Ordnungen, und darunter die bedeutendsten Gattungen der Thiere zusammen, ohne weitere charakteristische Kennzeichen, als die in den Eintheilungsgründen für die Haupt-Abtheilungen und Ordnungen selbst gegeben sind. Ebenso werden im Anschluß an das Linnésche System nur die Ordnungen und darunter eine Anzahl der bekannteren heimischen und fremdländischen Culturgewächse mit Namen angeführt, obwohl schwerlich in mittlern Klassen bereits so viel ausländische Gewächse kennen gelernt werden können, als hier genannt werden, auch schwerlich die Crypto-

gamen schon in mehr als 60 Gattungen und Arten vorkommen können, da Knaben von 10—12 Jahren die mancherlei Algen und Pulverpilze noch nicht gehörig zu unterscheiden vermögen. Bei den Mineralien folgt Ruprecht dem alten Wernerschen System mit einigen Abweichungen und fügt besonders bei den Hartsteinen (darunter auch Diamant!) uns bei den Halithen neben den Gattungen auch Arten auf. Zur Gewinnung einer Uebersicht wird seine Tabelle übrigens bei Kindern wohl beitragen können.

Von demselben Verfasser ist auch die Herausgabe eines „Wand-Atlas für den Unterricht in der Naturgeschichte" in Angriff genommen, der in 40 Blättern Imper. Fol. große, in starkgefüllten Schulklassen ziemlich weithin erkennbare Abbildungen (lithogr. und gut color.), Darstellungen von einzelnen Organen, charakteristischen äußern Theilen, Metamorphosen von Thieren, Behufs der Erkennung der systematischen Stellung, ferner von ganzen Pflanzen und solchen Systemen ihres Organismus, welche deren Leben erläutern, ebenso von geognostischen Formationen und Lagerungs-Verhältnissen, einfachen Krystallformen und dergl. enthalten soll. Die Probeblätter sind sauber und gut ausgeführt, und da kein Text beigegeben werden wird, so sind gleich die nothwendigsten Erläuterungen bei den einzelnen Abbildungen hinzugefügt. Der Preis dieses anerkennenswerthen Unternehmens ist vor Schluß des Ganzen 8 Thlr., später 10 Thlr.

---

33. Dr. A. B. Reichenbach, Lehrer: Leitfaden zum ersten Unterricht in der Naturkunde. Sechste, völlig umgearbeitete und erweiterte Aufl. des H. F. Sickelschen Leitfadens. Mit Abbildungen. Erste und zweite Abthl. S. 1 — 266. Leipzig. Gräbner 1860. 26 Sgr. (Ohne Abbildungen 20 Sgr.)

In wie weit die in der Vorrede erwähnte Erweiterung des Umfangs dieses Leitfadens eine bedeutende zu nennen ist, würde nur aus einer Vergleichung mit der vorhergegangenen Auflage sich ergeben; diese Vergleichung konnte wegen Mangels dieser Auflage nicht angestellt werden. Ebenso ist in den beiden vorliegenden Abtheilungen der „Abriß der Physik und Chemie" noch nicht mit enthalten, die auch bedeutend vervollständigt sein sollen. Wie das Buch vorliegt, durch 200 kleine Holzschnitte auf 7 Oktavtafeln recht befriedigend illustriert, so bietet es eine Beschreibung des menschlichen Körpers, eine

sachgemäße Charakteristik der Klassen, Ordnungen und wichtigeren Gattungen und Arten der Thiere (bis S. 172), eine kurze Organographie und Systemkunde der Pflanzen, an welche die Charakteristik der Pflanzen nach den Linnéschen Klassen, jedoch mit eingeschalteter Berücksichtigung der natürlichen Familien der in- und ausländischen Gewächse, angereiht und endlich noch eine ausführlichere Beschreibung einiger Handels- und einiger Giftpflanzen gefügt ist. Aus der Mineralogie, die sehr gedrängt behandelt ist, kommen einige Andeutungen über die Krystallgestalten und Systeme und dann eine Charakteristik der wichtigen Ordnungen und Familien der Werner-schen Klassen vor. Die Behandlung ist wissenschaftlicher Natur, und in den Beschreibungen wechselt der lesbare Stil mit den üblichen Satzkürzen. Das Buch erscheint seinem ganzen Inhalte nach als ein ganz brauchbares und rechtfertigt die ziemlich schnelle Verbreitung, obwohl es nur für die Hand der Schüler in oberen Klassen der Bürger- und Realschulen mit besonderem Nutzen zu gebrauchen sein wird.

---

34. Dr. F. C. J. Crüger: Die Naturlehre für den Unterricht in Elementarschulen. 7. Aufl. mit 80 in den Text gedruckten Abbildungen. Erfurt. Körner. 1860. 8 Sgr.

Der Text ist ein wörtlicher Abdruck der frühern Auflagen, die Figuren, ziemlich roh ausgeführte kleine Holzschnitte, sind eher schlechter als besser denn früher; nur der Preis ist erhöht, da das Buch allerdings ein ganz brauchbares für die einfachste Unterweisung von Elementarschulkindern über 84 der wichtigsten Erscheinungen und physikalischen Apparate genannt werden muß und dadurch viel Verbreitung gefunden hat. Es würde rühmlich sein, wenn der Preis nicht bloß im Einzelverkehr, sondern total herabgesetzt würde.

---

35. F. Thalmann, Rector: Kurzer Leitfaden der Geographie von Deutschland für Stadtschulen, mit besonderer Berücksichtigung der topographischen Verhältnisse der nordöstlichen Bundesstaaten. 2. vermehrte Aufl. Pößneck. Schindler. 1860. 42 S. 1 Sgr.

Obwohl dieser Leitfaden nur wenige Blätter enthält, ist er doch mit viel Sachkenntniß und Umsicht verfaßt. Er sollte

für drei unterschiedene Stufen nutzbar gemacht werden, und so hat der für jede derselben bestimmte Text durch besondere Hülfsmittel im Druck unterschieden werden müssen, da der Zusammenhang des Ganzen ungestört bleiben sollte. Der sehr knappe Raum mag eine andere typographische Aushülfe (etwa durch kenntlich unterscheidbaren Druck mit verschiedenen Schriftarten) verhindert haben; aber die bloße Bezeichnung durch Sternchen und Einrückung dürfte leicht Irrungen herbeiführen. Das ist gut, daß der Verfasser die topischen Verhältnisse Deutschlands mit möglichster Sorgfalt und Richtigkeit dargestellt, in dieselben alsbald den statistischen Inhalt verwebt, und auch zu Vergleichungen Anregung gegeben hat; ebenso hat die Kürze auf gehörige Ausscheidung des nicht zum Lernen bestimmten Stoffs Einfluß gehabt. Der Verfasser gibt sich als einen sachkundigen Schulmann zu erkennen; das leuchtet auch aus den zur Wiederholung eingelegten Merksprüchen hervor. Aber trotz des wirklich anzuerkennenden Werthes des Inhalts bleibt zu wünschen, daß der Abkürzungen der Sätze und Wörter im Text weniger sein und die Curse kenntlicher geschieden sein möchten, wenn auch der äußerst billige Preis eine kleine Erhöhung erfahren müßte.

Verzeichniß eingesandter Schriften.

46. Theor. prakt. Lehrgang für den Unterr. in der franz. Sprache, zum Gebrauche in Mittel-, Bürger- u. Realschulen, von Fr. Boussier, L. in Wiesbaden. Das. 60, Limbarth. (64 S. 8. 6 Ngr.)
47. Dinter's Leben, von ihm selbst geschrieben: ein Lesebuch für Eltern und Erzieher, Pfarrer, Schulinspectoren und Schullehrer. Dritte Afl. Plauen 60, Schröter. (424 S. 8.)
48. Dr. Dinter's sämmtl. Schriften. Erste Abth. Exegetische Werke. 1. Das alte Testament, enth. die 5 Bücher Mosis. Plauen 60, Schröter. (704 S. 8.)
49. Deutsche Gesänge in 3- u. mehrst. Bearbeitung von K. W. Steinhausen. Erstes H., 1. Abth. Volkslieder 8 Sgr.; 2. Abth. Kirchenlieder $2^1/_2$ Sgr., zusammen 10 Sgr. Neuwied, Heuser. (94 u. 24 S. 8.)
50. Borussia. Eine Sammlung 2- u. 3stimm. Königs- und Vaterlandslieder. Zunächst für Schulen, herausgeg. von T. Doetsch. Zweite, verb. u. verm. Afl. Neuwied, Heuser. (40 S. kl. 8.)
51. Das Nöthigste aus der deutschen Sprachlehre für Volksschüler (vertheilt in Unter-, Mittel- u. Oberklasse) von Dr. G. A. Riecke. Zweite durchges. Afl. Eßlingen 61, Weychardt. (48 S. gr. 8. $2^1/_2$ Sgr.)
52. Die Verwendung des deutschen Lesebuchs für den deutschen Unterricht in Gymnasien u. Realschulen. Nachgew. an Götzinger's Lesebuch von Dr. E. Frauer, Prof. zu Schaffhausen. Das. 61, Hurter. (106 S. gr. 8.)
53. Stylschule zu Uebungen in der Muttersprache. Eine Sammlung stufenmäßig geordn. Aufgaben u. Arbeitsentwürfe für höhere. Anstalten von Dr. M. Götzinger. Erster Theil, zweite, verb. Afl. Schaffhausen 61, Hurter. (224 S. 8.)
54. Das Luftmeer. Ein physik. Darstellung für gebild. Laien. Aus dem Nachlaß von E. J. Reimann, mit einem Vorworte von Roßmäßler. Zweite Asg. Breslau 61, Leuckart. (334 S. 8. 1 Thlr.)
55. Die Geschichte der Erde. Eine Darstellung für gebildete Leser u. Leserinnen von Roßmäßler. Zweite, wesentl. verm. u. verb. Afl. Mit 100 in den Text gedr. Illustrationen und einer landschaftl. Ansicht aus der Steinkohlenzeit von v. Kittlitz. Breslau 61, Leuckart. Erste Lief. à 5 Sgr., vollst. in 10 Lieferungen. (I. 48 S. gr. 8.)
56. Die vier Jahreszeiten von Roßmäßler. Mit einer Vegetationsansicht u. 95 Illustrationen in Holzschnitt u. Typen-Naturselbstdruck. Volksausgabe. Breslau 61, Leuckart. (285 S. gr. 8. 1 Thlr.)

57. Ein Zug an der „alten Glocke" der christl. Kirche ev. luther. Bekenntnisses. Für die Volksschule und ihre Diener von J. Kardel. Altona 62, Mentzel. (15 S. gr. 8.)
58. Deutsches Lesebuch von Dr. F. C. Paldamus, Dir. der höh. Bürgerschule zu Frankf. a. M. Mainz 61, Kunze. Untere Stufe. I. Cursus, mit einer Einleitung u. Regeln für die Rechtschreibung. (166 S. gr. 8.) II. Cursus, mit einer Einl. u. Uebersicht der Formenlehre. (190 S.)
59. Die christl. Lehre nach Luther's kl. Katechismus. Zum Gebrauch beim Schul- und Conf.-Unterricht von Kähler, Past. in Holstein. Altona 61, Lehmkuhl. (139 S. 8.)
60. Methodik des Unterrichts im Orgelspiele, nach einem neuen, auf die höh. Ausbildung hinarbeitenden Systeme, von C. A. Ludwig, Cantor in Thüringen. Nordhausen 61, Büchting. (22 S. gr. 8.)
61. Aus der Natur. Die neuesten Entdeckungen auf dem Gebiete der Naturwissenschaften. 16. Band oder neue Folge 4. Band. Leipzig 61, Abel. (Lexiconform. 205 S.)
62. Vorlegeblätter zu einem stufenm. Zeichnungs-Unterricht in der Volksschule und zur Selbstbildung, herausgeg. von F. Gsell. Berlin, Sachse & Cp. 5., 6., 10. u. 11. Heft à 4 Ngr.
63. Friedrich Ludwig Jahn. Ein Lebensbild für das deutsche Volk von W. Angerstein. Berlin 1861, Spenersche Buchh. (48 S 5 Sgr.)
64. Praktisches Rechenbuch von W. Brennecke, Dir. der Realschule in Posen. 1. erste Abth. Berlin 1861, Enslin. (80 S.)
65. Englisches Elementarbuch mit Sylbenabtheilung, Laut- und Tonbezeichnung herausgeg. von Dr. Brennecke. Posen 61, Heine'sche Buchh. (76 S. gr. 8.)
66. Achter Jahresbericht für die städt. Realschule zu Posen 1861: Ueber den Organismus der Realschulen von Dr. Brennecke.
67. Das Preußische Gottesgnadenthum. Festrede am Krönungstage in der freien Gemeinde zu Berlin von dem Prediger Wislicenus. Berlin 61, Lobeck. (15 S. gr. 8.)
68. Gefahr und Hülfe. Wort der Mahnung zu einer zeitgemäßen Reform der öffentl. Erziehung von A. Heuer. Bremen 61, Müller. (66 S. gr. 8.)
69. Lehrplan für die Landschulen des Bremischen Gebiets, im Auftrage der Senats-Commission für die kirchl. Angelegenheiten ausgearbeitet von A. Lüben, Seminardirector in Bremen. Leipzig 61, Brandstetter. (43 S. gr. 8.)
70. Vorlagen für das Freihandzeichnen. Zum Gebrauch in Primar- und Sekundarschulen von C. Volmy, Zeichenlehrer an der Bezirksschule von Baselland. Liestal, Selbstverlag, 1860. (1tes Heft. 27 Tafeln in Fol. 2 Fr. 50 Cent.) Anleitung zum Gebrauch der Vorlagen, daselbst. (36 S. gr. 8.)
71. Bemerkungen über Bildung im Allgemeinen und die Jugendbildung in Rußland von Dr. H. Koffmann. St. Petersburg 1861, Schmitzdorf. (46 S. gr. 8.)
72. In stillen Stunden. Gedanken einer Frau über die höchsten Wahrheiten des Menschen-Daseins von Julie Burow (Frau Pfannenschmidt). Berlin 61, Schotte & Cp. (263 S. kl. 8. 1⅓ Thlr.)
73. Frauen-Leben. Goldne Stufen auf dem Wege des Weibes zu

Gott, von J. Burow. Berlin 61, Schotte & Cp. (306 S. kl. 8. $1\frac{1}{3}$ Thlr.)

74. Der Segen der Arbeit oder Geschichte des Bauers Frühauf, der seinen Namen verdient. Ein landwirthschaftl. Lesebuch für Sonn- und Feiertagsschulen &c. Mit 15 Holzschnitten &c. Zweite Afl. München 1861, Pössenbacher. (118 S. gr. 8. geb. 45 Kreuzer.)

75. Glückwunsch-Büchlein für die liebe Jugend. Eine reichhaltige Auswahl Geburtstags-, Neujahrs- und Weihnachts-Wünsche, herausgeg. von F. Knauth, Rect. zu Mühlhausen. Vierte, verm. Afl. Braunschweig 61, Schwetschke. (140 S. gr. 8. 12 Sgr.)

76. Der Jugend Lust und Lehre, Album von Dr. G. Masius, 1861. 7. — 12. Lief. Glogau, Flemming.

77. Friedrich I., Markgraf von Brandenburg und seine Ahnen, die Grafen von Nürnberg aus dem Hause Hohenzollern &c., von F. W. Vogeler. Berlin 61, Selbstverlag. (75 S. 8. 10 Sgr.)

78. Götterlehre oder mythologische Dichtungen der Alten von K. Ph. Moritz. Mit 66 in Holz geschnittenen Abbildungen. Zehnte Afl., umgearb. u. herausgeg. von Dr. Frederichs. Berlin 61, Herbig. (348 S. gr. 8. $1\frac{1}{3}$ Thlr.)

79. Zu Herzensfreude und Seelenfrieden. Klänge deutscher Dichter aus der neueren und neuesten Zeit. Herausgeg. von K. J. Löschke, ev. Pf. Breslau, Ziegler (625 S. kl. 8.)

80. Die Reform der Kleinkinderschule, Beiblätter zu den Erziehungsstoffen. Von Dr. J. Fölsing. Zweite Afl. Darmstadt 61, Zernin. (80 S. gr. 8.)

81. Die Feier des 25jähr. Stiftungstages der höh. Gewerbschule zu Darmstadt, 21. Juli 61. (32 S. gr. 8.)

82. Realienbuch, ein Leitfaden der Naturkunde, Länderkunde, Geschichte u. Sprachlehre für deutsche Schulen in Stadt und Land. Von Dr. J. Fölsing. Oppenheim a. Rh. 62, Kern. (80 S. gr. 8.)

83. Innere Wege. Von Adele v. Schkopp. Berlin 1860, Kritz. (342 S. 8. 1 Thlr.)

84. Zur Orientirung in der Schulfrage. Allen Lehrern, Schulvorstehern und Schulfreunden gewidmet von B. Lohmann, Pf. und Schulpfleger in Wesel. Elberfeld 61, Bädekersche B. (19 S. gr. 8.)

85. Abriß der Geographie, zum Gebrauch für Schüler an höh. Lehranstalten von G. A. von Klöden. Dritte, neubearb. Afl. Berlin 61, Charisius. (424 S. gr. 8.)

86. K. F. Becker's Erzählungen aus der alten Welt für die Jugend, herausgeg. von Dr. F. A. Eckstein. Erster Theil, Ulysses von Ithaka. Mit 5 Stahlstichen. Neunte Afl., 2ter unveränd. Abdruck. Halle 61, Waisenhaus. (Geb. 282 S. 8.)

87. Theor. prakt. Lehrgang für den Unterr. in der deutschen Sprache, zum Gebrauche in Mittel-, Bürger- u. Realschulen von F. Boufier, L. in Wiesbaden. Das. 60, Limbarth. (64 S. 8.)

88. Die evangel. Volksschule, prakt. theor. Zeitschrift von Ballien, L. in Brandenburg. Stuttgart 61, Besser. (Band V. Heft 1, 10 Ngr.)

89. Die bibl. Geschichte auf der Oberklasse der Volksschulen. Ein prakt. Handbuch für Lehrer und Erzieher. I. Band, das A. T. 5. Heft. Von Th. Ballien. Stuttgart 61, Besser. (8 Ngr.)

90. Lehrbuch der Kalligraphie 2c., zur Erlangung einer schönen, gefäll. Handschrift 2c., von F. E. Feuerstein, L. in Sagan. Das. Crüsemann. (20 Sgr.)

91. Method. geordn. Schreibgang der latein. Currentschrift in 235 Uebungen und Vorschriften, von Feuerstein. Sagan, Crüsemann. (28 S. 4 Sgr.) Schreibgang der deutschen Currentschrift (24 S. 4 Sgr.)

92. Schönschreibeheft zu Feuerstein's deutscher Currentschrift. Das. (1 Sgr.)

93. Katechet. Handbuch zur Erklärung von Luther's kl. Katechismus für Kirche und Schule, von V. A. Jäger, Pf. Theil III. Heft 1 u. 2. Stuttgart 61. Besser. (240 S gr. 8. à 8 Sgr.)

94. Mitteleuropa. Orographisch-hypsometrisch u. hydrographisch dargest. von O. Delitzsch, L. in Leipzig. Erläuterungen zu Vogel u. Delitzsch Höhenschichten-Wandkarte von Mitteleuropa auf Wachstuch. Leipzig 61, Hinrichs. 55 S. gr. 8.)

95. Der Kronstädter Gevattersmann. Ein Kalender für's Volk, von Johann Vogt auf's Gemeinjahr 1862.

96. Der Mordversuch gegen den Lehrer Wander vor den Geschwornen zu Jauer, oder: Wie ein Demokrat in Preußen vogelfrei erklärt wird. Neustadt 61, Meyer. (40 S. 8.)

97. Vor den Wahlen. Mahnung eines Deutschen an seine Genossen im Großstaate Preußen. Gotha 61, Stollberg. (15. S. 8.)

99. Das Rothstein'sche System der Gymnastik in seiner Stellung zur Deutschen Turnkunst. Ein Wort der Verständigung an alle Freunde geordneter Leibesübungen von Hermann Kayser. Berlin 61, Schroeder. (58 S. gr. 8.)

100. Die Natur im Dienst des Menschen. Für die erwachsene Jugend und alle Freunde der Natur dargestellt von Fr. Körner, Prof. in Pest. Leipzig 62, Schlicke. (172 S. gr. 8.)

101. Staat und Kirche im Streit um die Schule in Hamburg. Von J. B. Meyer, Dr. der Philosophie. Hamburg 61, Meißner. (84 S. 8.)

102. Grundzüge der Schulreform unserer Zeit. Mit Rücksicht auf die Geschichte des Schulwesens in Hamburg. Von J. B. Meyer. Hamburg 61, Meißner. (332 S. 8.)

103. Homer's Ilias. Im Versmaße der Urschrift übersetzt von K. Uschner. Berlin 61, Hoffmann & Cp. (464 S. 8.)
Homer's Odyssee. Von Dems. ebendas. (356 S. 8.)

104. Wie wird der Unterricht der Jugend eine Seelsorge? Pädagogische Abhandlung von A. Voigt, Lehrer zu Pirna. Gekrönte Preisschrift. Leipzig 61, Fleischer. (26 S. gr. 8. 5 Sgr.)

105. Schullehrer-Concordanz. Ein Hülfsbuch für Lehrer beim Religionsunterricht, von F. A. Voigt, L. Leipzig 61, Fleischer. (49 S. gr. 8. 8 Sgr.)

106. Blumen-, Frucht- und Dornenstücke für die erwachsene Jugend, von Dr. W. Curtmann. Mit dem Portrait des Verf. Friedberg i. d. W. 62, Bindernagel. (304 S. 8.)

107. Liederbuch für Volksschulen 2c., von F. Schneider. Halle,

Schmidt. I. 52 einst.-, II. 58 zweistimmige Lieder enthaltend, à 1⅔ Sgr.

108. Biblische Geschichten, geordnet u. bearbeitet zu biographischen Geschichtsbildern von L. Wangemann. Eisleben 61, Reichardt. (231 S. 8.)

109. Verskunst der latein. Sprache mit Aufgaben zur Versification zum Gebrauch in mittleren und oberen Klassen der Gymnasien, bearb. von Dr. F. Fiedler. Vierte, umgearb. Afl. Soest 62, Schulbuchhandlung. (184 S. 8, 20 Ngr.)

110. Agnes Franz' Parabeln. Mit einem Vorwort von Ottilie Wildermuth. Vierte Afl. Soest 62. Schulbuchhandlung. (208 S. 8. 1 Thlr.)

111. Sammlung vollst. Entwürfe zu Aufsätzen, wie auch einzelner Gedanken zu freien Vorträgen, nebst einer Einleitung als Anleitung. Zum Gebrauch in oberen Klassen 2c.; von Dr. E. Wisseler, Oberl. zu Wesel. Vierte, mit Zusätzen reich versehene Afl. Soest 62, Schulbuchhandlung. (326 S. 8. 1 Thlr.)

112. Pleasing tales. A Selection of Anecdotes, Stories and Narratives. Accentuirt und mit Sprechübungen und Wortregister versehen von F. W. Steny, L. in Eupen. Soest 62, Schulbuchhandlung. (152 S. 8, 12 Sgr.)

113. Elemente der Projectionslehre mit Anwendungen der Perspective auf die Geometrie, dargestellt von C. T. Anger, ehem. Prof. in Danzig. Mit 5 Figurentafeln. Neue Ausg. Danzig 62, Kasemann. (104 S. 8.)

114. Dr. Vogel's analytisch-synthetische Lehrmethode, wie sie in der Fibel „Lebensbilder I. von Berthelt 2c." durchgeführt worden ist. Ein Beitrag zur Würdignug dieses Verfahrens von F. Rießmann, L. zu Dessau. Daselbst 62, Baumgarten. (48 S. 8.)

115. Was ist zu thun zur allmähligen, aber sichern Verminderung und schließlichen Verhütung vor Ungeziefersсhäden und Mäusefraß? Von Dr. Gloger. Leipzig 61, Schäfer. (62 S. gr. 8.)

116. Der große König und sein Recrut. Lebensbilder aus der Zeit des 7jährigen Krieges, von Franz Otto. Zweiter Abdruck. Mit 10 Ton- und Buntdruckbildern, sowie 120 in den Text gedr. Illustrationen. Leipzig 62, Spamer. (384 S. gr. 8. 1⅓ Thlr.)

117. L'ami de la jeunesse, tableaux descriptifs et interessants etc. par Ch. Brandon. Lecture richement dorée. (1⅔ Thlr.) Leipzig, Spamer. (330 S. gr. 8. 1⅓ Thlr.)

118. Das Buch merkwürdiger Kinder. Lebensbilder aus der Jugendzeit und den Entwickelungsjahren berühmt gewordener Menschen 2c. von Fr. Otto. Mit 60 in den Text gedr. Abbildungen 2c. Leipzig 62, Spamer. (208 S. gr. 8. 1⅓ Thlr.)

119. Rom. Anfang, Fortgang, Ausbreitung und Verfall des Weltreichs der Römer. Für Freunde des kl. Alterthums, insbes. für die deutsche Jugend. Von Dr. W. Wägner. Erster Band, mit 3 Tonbildern, 160 in den Text gedr. Abbildungen nebst Karte. (316 S. gr. 8). Leipzig, Spamer. (1⅓ Thlr.)

120. Die Sprache der Natur, von G. Holtzbey. Coburg 61, Riemann. (96 S. kl. 8.)

121. Die prakt. Arbeiten im chem. Laboratorium von Dr. C. Bischoff, L. in Berlin. Mit 90 in den Text gedr. Abbildungen. Berlin 62, Springer. (321 S. gr. 8.)
122. Entdeckungs-Reisen in der Wohnstube. Mit seinen lieben jungen Freunden u. Freundinnen unternommen von H. Wagner. Mit vielen Abbildungen ꝛc. Leipzig 62, Spamer. (160 S. gr. 8. 20 Sgr.)
123. Entdeckungs-Reisen in Haus u. Hof ꝛc. von H. Wagner. Leipzig 62, Spamer. (166 S. gr. 8. 20 Sgr.)
124. Kleiner Schul-Atlas für den Unterricht in der neuesten Erdkunde, in eigener plastischer Darstellungsart der Erdoberfläche, bearb. von J. P. Diehl. Darmstadt, Diehl.
125. Adolph Hesse's ausgewählte Orgel-Compositionen. Neue billige Ausg. Breslau. Leuckart. Lieferung 1 — 7.
126. La sécession des Etats-Unis et son origine par un Journaliste americain. Paris 61, Dentu. (32 S. gr. 8.)
127. L'instruction populaire et le suffrage universel. Paris 61. (30 S. gr. 8.)
128. Assemblée générale de la société des écoles de Dimanche de Paris. Paris 61. (60 S. 8.)
129. La Philodéonia en tableau par P. Buessard. Arithmétique. Paris 61. (233 S.)
130. De l'instruction en France. Etudes sur les moyens de la propager. Paris, Duguisson. (192 S. kl. 8.)
131. Die Fortschrittsprogrammatisten und die Ideen der Demokratie und des deutschen Volksthums. Von Rudolph Schramm (Striegau). Berlin 61, Vogel. (24 S. gr. 8.)
132. Entwurf einer entwickelnden Katechismuslehre u. s. w. von Dr. J. Cräger. Dritte, verb. Afl. Erfurt u. Leipzig 62, Körner. (266 S. gr. 8.)
133. Prakt. deutsche Sprachlehre für Volksschulen. Von A. Wanzenried, L. Bern 62, Heuberger. (94 S. gr. 8.)
134. Uebungsschule in den Wort- und Redeformen der deutschen Sprache. Von F. Horn, L. in Brandenburg. Erfurt und Leipzig 62, Körner. (152 S. gr. 8.)
135. Liederharfe. Auswahl geistlicher und weltlicher Volks- und Kinderlieder ꝛc., von A. Büttner, Seminarlehrer in Bütow, I. Heft: 50 Lieder ꝛc. Zweite Afl., 2 Sgr. Erfurt, Körner. (32 S. 8.)
136. Ist Beneke Materialist? Ein Beitrag zur Orientirung über Beneke's System der Psychologie mit Rücksicht auf verschiedene Einwürfe gegen dasselbe. Zunächst als Abwehr des Angriffs des Herrn Pf. Gieseler. Geschrieben von J. G. Dreßler, Seminardirector a. D. in Bautzen. Berlin 1862, Mittler und Sohn. (99 S. gr. 8.)
137. Resultate der Besprechung der Berliner Vorschläge. St. Johann, Druck von Hinß. (19 S. 8.)
138. Zweiter Bericht des Offenbacher Vereins für Naturkunde über seine Thätigkeit 1860. Offenbach a. M. 1861. (99 S. mit Abbildungen.)
139. Gedichte von Eduard Schulte. Zweite Afl. Hagen 62, Butz. (178 S. 8.)

140. Die Geschichte der Pädagogik in weltgeschichtlicher Entwickelung ꝛc., von Dr. Karl Schmidt. Vierter Band: die Geschichte der Pädagogik von Pestalozzi bis zur Gegenwart. Cöthen 1862, Schettler. (814 S. gr. 8.)
141. Gedenk-Rede auf Pehr Henrik Ling, den nordischen Gymnasiarchen und Skalden. Aus dem Schwedischen übersetzt ꝛc., von Hugo Rothstein. Mit dem Portrait Lings. Berlin 61, Schroeder. (36 S. gr. 8.)
142. Neue Jahrbücher der Turnkunst von Dr. Kloß in Dresden. Daselbst 61, Schönfeld. Band VII, H. 4.
143. Grundzüge der astronomischen Geographie. Vorlesungen für Gebildete. Von Dr. H. Birnbaum. Mit 29 Holzschnitten. Leipzig 62, Hinrichs. (294 S. gr. 8.)
144. Thekla v. Gumpert, Töchter-Album, 1861. 9.—12. Lief. Glogau, Flemming.
145. Derselben, Herzblättchens Zeitvertreib, 9.—12. Lief. Daselbst.
146. Deutsche Volksschule und deutsches Sprichwort. Rede am königl. Geburtsfeste, 27. Sept. 61, von Dr. Th. Eisenlohr. Stuttgart 62, Aue. (15 S. 8.)
147. Das Scholz-Jubiläum oder Bericht über die goldene Jubelfeier des Seminar-Oberlehrers Ch. G. Scholz zu Breslau, von Löschke, Pred. Breslau 1862, Maruschke. (146 S. gr. 8.)

Literarischer Anzeiger
zum 2. Hefte des 9. Bandes.

Hierzu zwei Beilagen: Von **H. Böhlau** in **Weimar** und **Adolph Müller** in **Brandenburg.**

Druck von Ferber & Seydel in Leipzig.

Rheinische Blätter

für

rziehung und Unterricht.

Herausgegeben

von

Adolph Diesterweg.

Des IX. Bandes der neuesten Folge 3. Heft.

(Mai-Juni 1862.)

Frankfurt a. M. 1862.

Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.

(Moritz Diesterweg.)

I.

Aufklärung! *)

„Wer in Finsterniß wandelt, der weiß nicht, wo er hingeht." (Joh. 12, 35.)

„Mit dem Worte Aufklärung verbindet der Sprachkundige in alle Wege einen edlen Begriff."

„Noch keinen Augenblick habe ich Ursache, die vollefte Aufklärung (meiner Schulkinder) zu bereuen.

v. Rochow, liter. Correspondenz I. Berlin 1798, Nicolai, S. 237.

Das Wort Aufklärung war im vorigen Jahrhundert ein Lieblingsausdruck für tausenderlei Bestrebungen, durch welche die erleuchteten Männer, an denen Europa in jener Zeit so reich war, überall Erkenntniß und Fortschritte zu verbreiten suchten. Das 18. Jahrhundert selbst wird das Jahrhundert der Aufklärung genannt; von Vielen auch jetzt noch mit bewundernder Anerkennung, von Andern seit lange mit unverholenem Ingrimm oder erheuchelter Verachtung.

Noch im Jahre 1784 nannte Moses Mendelssohn die Wörter Bildung, Kultur, Aufklärung neue Ankömmlinge auf dem Gebiete der deutschen Sprache; sie sind jetzt

---

*) Das „Pädagogische Jahrbuch für 1862" enthält eine Abhandlung von Dreßler über „Aufklärung". H. Honcamp hat in obigem Aufsatze denselben Gegenstand behandelt. Da dieser Gegenstand eine umsichtige Beachtung verdient, so theile ich diesen Aufsatz mit. Ich überlasse dem Leser die Vergleichung. Es wäre für einen jungen, nach Aufklärung strebenden jungen Lehrer eine ihren Lohn in sich selbst tragende Aufgabe, die beiden Aufsätze über denselben hochwichtigen Gegenstand von zwei erfahrungsreichen Männern — mit einander zu vergleichen, die Ansichten, in welchen beide zusammenstimmen und in welchen sie von einander abweichen, zusammenzustellen. Bekanntlich nannte man das 18. Jahrhundert das Jahrhundert Friedrichs des Großen, auch das aufgeklärte Jahrhundert, oder mit Kant das Jahrhundert der Aufklärung, d. h. die Periode, in welcher erleuchtete Geister Aufklärung unter der Nation zu verbreiten bemüht waren. Das Bestreben bezweckte vorzugsweise Aufklärung über Religion und religiöse Dinge. Reimarus, Lessing, Mendelssohn, Kant u. A. waren die Anreger und Führer. Im 19. Jahrhundert trat diesem Streben eine Reaction entgegen: Wir leben

schon lange eingebürgert und nur in der vulgären Sprache der niedern Lebenskreise noch nicht ganz zu Hause! Der Sache jedoch, die durch diese Wörter bezeichnet werde, meint Moses Mendelssohn, ermangele der Deutsche eben so wenig, als ein gewisses Volk der Tugend und des Aberglaubens, zweier Dinge, für die in dem Wortvorrathe dieses Volkes kein Ausdruck vorhanden sei. — In der That schreibt sich der Begriff, den man jetzt mit dem Ausdruck Aufklärung verbindet, aus einer viel früheren Zeit her; denn schon vor beinahe 300 Jahren sprach Michael Montaigne*) Gedanken aus, die mit dem frischen Wehen eines freieren Zeitgeistes übereinstimmten, und auch außerhalb Frankreichs so vielfach Berücksichtigung fanden, daß Montaigne — wie F. H. Chr. Schwarz sagt — als der Vormann der modernen Aufklärung anzusehen ist.

Der Begriff eines Dinges wird aber erst in dem Augenblicke, wo man für denselben den angemessenen Namen erhält, nicht bloß ganz klar, sondern auch lebendig und wirksam, und die Begriffe Bildung, Aufklärung haben erst seit der Zeit, daß sie im Zeitgeiste zum Bewußtsein gelangten und somit ihren Namen erhielten, mit mächtiger Gewalt auf die Entwickelung und Gestaltung des Volkslebens eingewirkt.

Die sinnliche Bedeutung des Wortes aufklären ist erhellen, klar machen; Aufklärung ist die Erhellung eines

---

noch inmitten dieses Kampfes. Die Schmähung und Verdächtigung des 18. Jahrhunderts — ist sie vorüber?

Welchen Namen das 19. Jahrhundert bei der Nachwelt führen wird, steht noch nicht fest. Betrachtet man die Gegenwart und die in ihr hervorragenden Momente, so muß man sagen: die einseitige Bewegung des 18. Jahrhunderts ist eine allseitige geworden. Auf allen Gebieten des Lebens regen sich die Geister. Man kann daher für das 19. Jahrhundert den Charakter des Kampfes und der allseitigen Entwicklung als die in ihm hervorstechenden Momente erkennen. Ob des allseitigen Sieges? muß abgewartet werden.

Doch ich kann in Betreff der Charakterisirung der Gegenwart auf den kleinen Aufsatz im vorigen Hefte verweisen, in dem ich versucht habe, die nach meinem Bedünken hervorragenden Momente des modernen Zeitgeistes zusammenzustellen. Wer für das Leben der Gegenwart und Zukunft bilden will, muß danach streben, das Wesen dieses Lebens zu erkennen. Nach meiner Ansicht sind in ihm Potenzen und Kräfte thätig, welche die Aussicht auf eine hoffnungsreiche Zukunft darbieten. Auf seiner Fahne erblicken wir das verheißungsvolle Wort „Vorwärts"! A. D.

*) Les essais de messire Michel, seigneur de Montaigne, le 25ième essai.

Gegenstandes in dem Maße, daß man ihn deutlich wahrnehmen kann; sich aufklären bedeutet hell, klar werden, das Aufgeklärte ist hell, klar geworden. Der Ausdruck wird in unveränderter Bedeutung auf nicht-sinnliche Anschauungen realer Ereignisse übertragen; man spricht von Aufklärung über eine Thatsache, die noch dunkel, unklar, einer Begebenheit, deren Vorgang noch nicht deutlich erkannt ist. Die psychische Bedeutung des Wortes schließt sich der realen nahe an; Jemand aufklären heißt, ihm klare Begriffe und Gedanken verschaffen; der Aufgeklärte besitzt solche Begriffe und Gedanken, und unter Aufklärung versteht man sowol die Mittheilung als den Besitz klarer Einsicht und deutlicher Erkenntniß.

Der Begriff Aufklärung ist synonym mit den Begriffen Kultur und Bildung; das Uebereinstimmende in allen dreien ist die Vorstellung von einer Entwickelung organischer Wesen, insbesondere des Menschen, und alle drei Ausdrücke werden sowol für den Vorgang dieser Entwickelung, als für den Zustand gebraucht, der ein Ergebniß dieses Vorganges ist. Der höhere dieser Begriffe ist Bildung, die ebenmäßige, der menschlichen Bestimmung entsprechende Entwickelung des menschlichen Lebens, also die Herstellung eines harmonischen Verhältnisses zwischen Leib und Seele, zwischen Geist und Gemüth, zwischen Erkenntniß und Willen. Unter Kultur — innerer Kultur, im Gegensatze zu der äußern, oder der Politur*) — versteht man beinahe dasselbe, was man unter Bildung versteht; nur schließt der Begriff Kultur nicht die ebenmäßige Entwickelung der Kräfte ein, weshalb die Kultur eines Menschen nicht immer wahrhafte Bildung ist, und der Kulturzustand eines Volkes nicht immer mit seinem Bildungszustande übereinstimmt. Ein Volk besitzt namentlich mehr Kultur als Bildung, wenn es ihm bei aller Strebsamkeit des Kunst- und Gewerbefleißes an Aufklärung gebricht.

Die Aufklärung hat es ausschließlich mit der geistigen Sphäre des Menschenlebens, und zwar unmittelbar mit der Gedankensphäre, mittelbar mit dem Gemüth — dem Gefühl und dem Willen — zu thun. Ein Mensch ist aufgeklärt, wenn

*) „Heil der Nation, deren Politur Wirkung der Kultur und Aufklärung ist; deren äußerer Glanz und Geschliffenheit innerliche gediegene Aechtheit zum Grunde hat." Moses Mendelssohn.



er klare Anschauungen, klare Einsicht, klare Erkenntniß über Gegenstände hat, die einem allgemeinen Bedürfnisse entsprechen. Wie man von einem Dinge äußerlich nur dann eine klare Anschauung gewinnt, wenn man es mit eigenen gesunden Augen, ohne vergrößernde, verkleinernde oder gefärbte Gläser beobachtet; so kann man auch zu einer klaren innern Anschauung, Einsicht und Erkenntniß nur durch Selbstthätigkeit (Selbstwahrnehmen, Selbstverstehen, Selbstwissen, Selbstdenken) gelangen. Man darf Niemand blos um gewisser Ansichten und Meinungen willen für aufgeklärt halten; denn wenn er diese — gesetzt auch, sie enthielten die zuverlässigste Wahrheit — so unselbstständig in sich aufgenommen hat, wie ein Anderer seine Irrthümer, so ist er eben so beschränkt und befangen, wie dieser. Es gibt Menschen, die das Dasein der Gespenster leugnen, vor denen sie sich nichtsdestoweniger ungemein ängstigen. Eine durch Selbstthätigkeit gewonnene Ueberzeugung kann ein Irrthum sein, aber sie ist kein Vorurtheil, und jede unselbstthätig, ohne eigenes Nachdenken erlangte Ansicht ist eins, auch wenn sie vollkommene Wahrheit enthält! Wissenschaftliche Bildung, die in der That diesen Namen verdient, erheischt Selbstdenken, schließt also, wie wahrhafte Bildung überhaupt, die Aufklärung ein; bloße Gelehrtheit dagegen erheischt nicht Selbstprüfung, kann also auch in einem sehr unaufgeklärten Geiste Platz finden. Ein gebildeter Mensch ist mehr, als ein bloß aufgeklärter; denn es giebt auch Momente der Bildung, bei welchen die Erkenntniß als solche nicht unmittelbar in Betracht kommt: aber ein gebildeter Mensch kann nicht ein unaufgeklärter sein; denn ohne Selbstthätigkeit, die erste Bedingung einer aufgeklärten Anschauungsweise, ist auch wahrhafte Bildung nicht denkbar. Jeder Gebildete ist aufgeklärt, mancher Gelehrte ist weder gebildet noch aufgeklärt, mancher in gewisser Hinsicht Ungebildete — z. B. ein ungebildeter Landmann — ist aufgeklärt, wenn er über die Gegenstände seines Lebensberufes klare Einsichten und Erkenntnisse hat. Man hat gesagt, ein Gebildeter, der, ohne in den Hergang einer wissenschaftlichen Verfahrungsart — z. B. einer astronomischen Berechnung — eingeweiht zu sein, doch an die Zulänglichkeit derselben glaubt, sei ja eben sowol unselbstständig in diesem Glauben, wie ein vielfältiger, unaufgeklärter Mensch in seinem etwaigen Zweifel über denselben Gegenstand. Der Unterschied zwischen Beiden ist aber ein sehr erheblicher: der Gebildete hat die

Gründe seines Glaubens, die Glaubhaftigkeit seiner Annahme geprüft, hat also eine Ueberzeugung, wogegen der Andere keine selbstgeprüften Gründe für seinen Zweifel, also nicht einmal eine wirkliche Meinung hat.

Wenn es einem Menschen an Aufklärung gebricht, so hat das seinen Grund entweder in seiner Erkenntniß, oder in seiner Entschließung; er hat entweder nicht die Geisteskraft, ist zu dumm und unwissend, oder er hat nicht die Willenskraft, ist zu feige und zu träge, sich zum Selbstdenken, zur Selbstprüfung zu erheben. Im erstern Falle ist er im Zustande einer unverschuldeten, im letztern einer selbstverschuldeten Unmündigkeit. In Beziehung auf letztere sagt Kant, der Wahlspruch der Aufklärung sei: „Habe den Muth, Dich Deines eigenen Verstandes zu bedienen!" Ohne jene Trägheit und Feigheit wäre es nicht zu erklären, warum so viele Menschen, „nachdem die Natur sie längst von fremder Leitung freigesprochen, dennoch zeitlebens unmündig bleiben, und warum es andern so leicht wird, sich zu ihren Vormündern aufzuwerfen."*)

Die Gedanken, deren Helligkeit und Anwendbarkeit Merkmale der Aufklärung sind, können alle Gegenstände von allgemein menschlichem Interesse betreffen, sie mögen der äußern oder der innern Lebenssphäre des Menschen angehören. Betreffen die Gedanken gemeinnützige Gegenstände des häuslichen, Familien- oder Staatslebens, so nennt man die erlangte klare Einsicht intellektuelle Aufklärung; ästhetische Aufklärung besteht in der Fähigkeit, über Gegenstände des Geschmacks, der Mode, der Lebensart richtig zu urtheilen: doch gebraucht man den Ausdruck Aufklärung vorzugsweise da, wo die Erkenntniß des Sittengesetzes in Betracht kommt — moralische Aufklärung —, und insbesondere insofern das Sittengesetz als der Wille der Gottheit erkannt wird — religiöse Aufklärung.

Die intellektuelle Aufklärung erstrebt klare Einsicht von den Dingen und ihrer kausalen Beziehung zu einander. Sie verwirft die Existenz von Dingen, deren Merkmale sich selbst widersprechen, und glaubt nicht an die kausale Verbindung von Erscheinungen, die sich nach den Gese4en der Natur nicht als Grund und Folge zu einander verhalten können.

---

*) Kant, Berl. Monatschrift, 1784, 12. Stück.

Die Gränzen der natürlichen Wirkungen sind zwar nicht immer leicht zu erkennen; manche Erscheinung, die man lange Zeit dem Gebiete der Chimären zuwies, hat sich später als einen wirklichen, natürlich zu erklärenden Vorgang kund gegeben, und es ist thöricht, wenn Jemand gleich von vorn herein und voreilig die Wirklichkeit dessen in Abrede stellt, was ihm unerklärbar däucht: aber ein aufgeklärter Mensch wird Berichte über neue, räthselhafte und anscheinend wunderbare Thatsachen auch niemals leichtgläubig für wahr halten, und lieber auf dem Standpunkte des Mißtrauens verweilen, als sich der Gefahr aussetzen, getäuscht zu werden.

Die moralische Aufklärung besteht in einer klaren Vorstellung von den Motiven des Sittengesetzes und von der Nothwendigkeit, es zu befolgen. Sie ist nicht blos negativ wirksam, indem sie unrichtige, unklare Ansichten und Vorurtheile nicht gelten läßt, sondern auch positiv, indem sie auf die Befolgung der richtigen Grundsätze hinwirkt, die Sittlichkeit fördert und sich durch eine Tugend bewährt, die aus der innigen Ueberzeugung des Handelnden hervorgeht. Ohne diese moralische Aufklärung ist jede andere leer und nichtig, nur eine scheinbare Aufklärung. Hätte ein Mann die klarsten Ansichten über alle äußern Angelegenheiten des menschlichen Lebens, wäre er frei von allen gewöhnlichen Vorurtheilen und abergläubischen Meinungen, dabei aber gewissenlos und lasterhaft, so könnte man ihn wahrlich nicht einen aufgeklärten Mann nennen; denn er wandelte in Rücksicht der heiligsten Angelegenheiten der Menschheit, in Rücksicht der Tugend und Gerechtigkeit, nicht im Lichte, sondern in finsterer Nacht. Der moralisch aufgeklärte Mensch strebt grundsätzlich nach sittlicher Vervollkommnung. Die Grundsätze der Moral aber braucht man — um mit Rousseau zu reden — nicht weit herzuholen. „Geh in dein eignes Herz zurück, du wirst sie dort finden, und ich werde dir in dieser Hinsicht nichts sagen können, was dir dein Gewissen, wenn du es um Rath fragen willst, nicht noch besser sagte. Die Tugend ist nicht eine Wissenschaft, deren Erlangung viel Aufwand erheischt: um tugendhaft zu sein, ist nur erforderlich, es sein zu wollen; und wenn du aufrichtig diesen Willen hast, so ist Alles gethan; dein Glück ist entschieden.“*)

---

*) J. J. Rousseau, à un jeune homme, qui demandait à s'établir à Montmorency, pour y profiter de ses leçons.

Die religiöse Aufklärung beruht auf einer vernunftgemäßen und würdigen Vorstellung von Gott, und von der Nothwendigkeit, Gottes Willen zu erfüllen. Die Vorstellungen, die sich der Mensch von Gott und Gottes Willen macht, sind bekanntlich sehr mannigfaltig, noch viel mannigfaltiger, als die unterschiedenen statutarischen Religionsformen, deren Bekenner sich nicht selten wechselseitig als Ungläubige und Ketzer oder als Abergläubige und Götzendiener verfluchen. Müßte man, um unter den vorhandenen Vorstellungen von Gott und seinem Willen diejenige, welche eines aufgeklärten Mannes allein würdig wäre, herauszuheben, alle die positiven Religionsbekenntnisse unparteiisch vergleichen und gründlich prüfen, so würde man, um in den Besitz religiöser Aufklärung zu kommen, vorab sehr lange Zeit Philosophie und Theologie studiren müssen, und könnte darüber hinsterben, ehe man zu einem befriedigenden Ergebniß gelangte. Zum Glücke aber braucht es auch hier so großer Zurüstungen nicht; denn das Merkmal wahrhafter religiöser Aufklärung ist so einfach und unzweideutig, daß es jeder unbefangene und richtig denkende Mensch mit Leichtigkeit erkennen, und sich desselben zur Prüfung seiner eigenen religiösen Anschauung bedienen kann. — Die Religion ist begründet in dem Glauben an Gott. Der Mensch kann sich das Wesen Gottes und das Verhältniß Gottes zu der Schöpfung nur dadurch denkbar machen, daß er menschliche Eigenschaften auf die Gottheit überträgt, durch Anthropomorphismus. Ist dieser Anthropomorphismus symbolisch, d. h. dient er bloß dazu, das unbegreifliche Wesen der Gottheit durch Analogie der menschlichen Anschauung näher zu bringen, so ist er vernünftig und sogar nothwendig; ist er aber empirisch, d. h. legt er der Gottheit wirklich menschliche Eigenschaften, menschliche Sinnlichkeit, Gefühle und Leidenschaften bei, so ist er der Vernunft zuwider und verleitet zu falschen Vorstellungen über die Mittel, sich Gott wohlgefällig zu machen und seinen Beistand zu erlangen. Der Glaube, in welchem wahre Religiosität begründet ist, darf sich Gott nicht anders als ein vollkommen heiliges, gerechtes und alliebendes Wesen vorstellen, dessen Wohlgefallen der Mensch nur durch eine Gesinnung erwerben kann, die dieser Vorstellung angemessen ist, durch Heiligkeit, Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit, Liebe, und nur durch Handlungen, die aus dieser Gesinnung hervorgehen. Dieser Glaube schließt zwar nicht den Glauben aus, Gott könne auch an einem andern, als

dem moralischen Dienste, nämlich an einem äußern Dienste, besonders wenn dieser zur Förderung der religiösen Gesinnung geeignet ist, Wohlgefallen haben; wer aber glaubt, man könne schlechthin und unbedingt durch äußere Handlungen, also ohne ein gutgesinnter Mensch zu sein, Gottes Beifall erwerben, oder gar, man könne durch Verrichtungen, Worte, Zeichen, wie durch Zaubermittel den Willen Gottes zu eignem Vortheile lenken, der hat eine unwürdige Vorstellung von Gott, ist in religiösem Aberglauben befangen und das Gegentheil von einem aufgeklärten Menschen. — Indem der Mensch die Unvollkommenheit seiner Kraft und seines Willens berücksichtigt, gelangt er zu dem Glauben, daß er zu der Unterstützung beider der Beihülfe Gottes stets bedürfe. Dieser Glaube enthält an sich nichts, was der Vernunft entgegen wäre; erzeugt aber auf der einen Seite sehr oft Schwärmerei, indem der Mensch in Selbsttäuschung überirdische Einwirkungen bei sich wahrzunehmen wähnt, und auf der andern Seite die Wundersucht, die diese Einwirkung in wunderbaren Thatsachen außer sich zu erkennen spähet. Es liegt nicht in unserer Aufgabe, und wir haben so wenig Neigung, als Veranlassung, hier die theologischen Ansichten über den Begriff und über die Wirklichkeit, Möglichkeit und Nothwendigkeit der Wunder in Betrachtung zu ziehen; aber wir müssen hervorheben, daß es sich mit einer würdigen Vorstellung von der Macht und Weisheit Gottes nicht verträgt, wenn man von Gott Wunder erwartet und ihm Wunder zuschreibt. Selbst die katholische Kirche, die doch Fortdauer der Wundergabe annimmt und mannigfaltige Ueberlieferungen wunderbarer Begebenheiten besitzt, überläßt es in konkreten Fällen dem Ermessen und der Prüfung des Einzelnen, ob er eine erzählte Thatsache für glaubwürdig und für ein Wunder halten will oder nicht, und hervorragende Lehrer dieser Kirche warnen sehr ernstlich, unverbürgten Thatsachen, bei deren Mittheilung oft absichtliche und unabsichtliche Täuschung im Spiele ist, in übereilter und leichtfertiger Weise Glauben beizumessen. Die Wundersucht verträgt sich nicht mit der Aufklärung, und diese hat die Aufgabe, jener mit allen ihr zu Gebote stehenden Mitteln entgegen zu wirken. — Auch den Teufel mit seinem Anhange, und Gespenster und Kobolde wollen wir hier nicht citiren. Was Jemand auch von ihnen halten möge; ein Verständiger wird schwerlich in Abrede stellen, daß man dem Betruge und dem Aberglauben Thür und Thor öffnet, wenn man die Köpfe

mit Erzählungen von der realen Erscheinung und Wirksamkeit dieser Wesen anfüllt, die Einbildungskraft der Menschen durch magischen und dämonischen Aberwitz verwildert, und so das Volk von dem freien Gebrauche seiner Vernunft mehr und mehr entwöhnt und abschreckt.

Es wäre freilich schlimm, wenn die Menschen „den Teufel losgeworden" wären und sich dagegen „den Teufeln, die geblieben sind" übergeben hätten; was von Vielen behauptet wird, die vor der Aufklärung einen stärkern Schauder empfinden, als ihn jemals ein Abergläubischer vor Gespenstern und Kobolden gehabt hat.

Die Scheu vor der Aufklärung wird aber auch in andern Kreisen nicht selten angetroffen. Nicht bloß die Dunkelmänner, deren idiosynkratischer Widerwille gegen das Licht sie das schale Wortspiel „Aufkläricht" erfinden ließ, und nicht bloß die Heuchler und Schwachköpfe, die dazu Beifall klatschten, sondern auch wahrheitsliebende ehrliche Männer, Männer, die selbst zu der Bildung des Volkes redlich mitwirken, warnen sehr nachdrücklich vor Aufklärung und scheuen sich nicht, sie leichtfertig mit dem Ekelnamen „Aufklärerei" zu bezeichnen. Schon Wieland schrieb (im Jahre 1788): „Ich sehe seit einiger Zeit nicht nur die Finsterlinge, sondern sogar Solche, die für sehr erleuchtete Köpfe wollen gehalten sein, sich gegen Aufklärung und Aufklärer erheben." Aber es zählten nicht bloß Solche, die für erleuchtete Köpfe *wollten gehalten sein*, sondern auch wirklich erleuchtete Köpfe, mitunter die ersten Denker der Nation, zu Denjenigen, auf welche Wieland hindeutet. Von Lessing erzählt Fichte, es sei ihm die *Aufklärerei* „ein wahrer Gräuel" gewesen, und Moses Mendelssohn, der ehrlichste Kämpfer für Licht und Aufklärung, warnt ausdrücklich vor dem Mißbrauch der letztern, und mahnt die tugendliebenden Aufklärer, doch ja mit Vorsicht und Behutsamkeit zu verfahren, und lieber das Vorurtheil zu dulden, als die mit ihm fest verschlungene Wahrheit zugleich mit zu vertreiben. „Freilich", fügt er hinzu, „ist diese Maxime von jeher die Schutzwehr der Heuchelei geworden, und wir haben ihr so manche Jahrhunderte von Barbarei und Aberglauben zu verdanken; allein dessenungeachtet wird der Menschenfreund selbst in den aufgeklärtesten Zeiten noch immer auf diese Betrachtung Rücksicht nehmen müssen."

Es ist nothwendig, die Nachtheile, welche durch Verbreitung der Aufklärung könnten herbeigeführt werden, genauer in Er-

wägung zu ziehen. — Nach der Ansicht einer wohlbekannten Partei ist die Masse des Volkes nur zu blindem Gehorchen und mechanischen Verrichtungen, und eine kleine Anzahl Auserwählter zum Beherrschen und zum Genießen geboren; was von dem Volke zwischen beiden steht, ist nur dazu vorhanden, den blinden Gehorsam ins Werk zu setzen, die mechanischen Verrichtungen zu fördern und zu leiten, und zum Lohne dafür an dem Genusse des Erzeugten Theil zu nehmen. Diese Partei schwärmt für die feudalen und hierarchischen Zustände des Mittelalters, träumt von der Möglichkeit, dieselben in die Gegenwart zurückzuführen, und wendet jegliche Mittel an, das Rad der Zeit vorläufig zu hemmen, um es über kurz oder lang zurückdrehen zu können. Alle Errungenschaften auf dem Gebiete der Wahrheit und der Freiheit sollen vernichtet werden; die Wissenschaft soll umkehren, das Volk soll nicht selbst denken und selbst handeln, es soll Pflichten, aber keine Rechte haben; den Fürsten und Gewalthabern muß begreiflich gemacht werden, daß freie Gedanken auch freie Thaten erzeugen, daß die Aufklärung nothwendig Aufruhr und Empörung zur Folge hat, die den Thronen und den Altären unvermeidlich den Umsturz drohen. — Es ist nicht zu verkennen, daß sowol in dem Wahnsinn, als in der Bosheit dieser Partei mehr Konsequenz ist, als in dem schwankenden System ihrer liberalen Gegner, die gern mit dem Strome der Zeit fahren möchten, aber sich aus Furcht vor Sturm und Brandung und weiß Gott was für andern Möglichkeiten, gar nicht auf das Wasser wagen. Sie möchten wol das Volk seiner Unmündigkeit entheben; aber sie fürchten immer, es möge für die Mündigkeit noch nicht reif sein; es müßte schon mündig sein, um mündig zu werden. — Freilich sind es zwei ganz verschiedene Dinge: der natürlichen Entwickelung des Volkes nicht hemmend entgegentreten, und: dieselbe durch positive Mittel befördern; denn man ist für diese Mittel in seinem Gewissen verantwortlich, und

„Wenn an das Gute,
Das ich zu thun vermeine, gar zu nah
Was gar zu Schlimmes gränzt, so thu' ich lieber
Das Gute nicht; weil wir das Schlimme zwar
So ziemlich zuverlässig kennen, aber
Bei weitem nicht das Gute." (Lessing.)

Soll man also, um mit M. Mendelssohn zu reden, nicht lieber das Vorurtheil unangetastet lassen, wenn man in Ge-

fahr kommt, die mit ihm fest verschlungene Wahrheit mit auszureuten? Das Letztere wäre „das Schlimme" bei der Sache, das man jedoch in diesem Falle eben nicht „so ziemlich zuverlässig kennt.

Was für Vorurtheile es sind, mit denen die Wahrheit so fest verschlungen ist, sagt der sonst so freimüthige — aber freilich auch etwas ängstliche — Philosoph nicht, und läßt uns kaum errathen, was er meint. Allerdings hat es Menschen gegeben, welche sich Aufgeklärte nannten, indem sie die erhabensten Wahrheiten der Religion für abergläubische Meinungen, die Lehren der Weisheit für Sophisterei, und Tugend und Sittlichkeit für bloße Hirngespinnste erklärten; aber man kann doch unmöglich zugeben, daß die Denkungsweise dieser in finsterm Irrthum befangenen Menschen den Namen „Aufgeklärte", dessen sie sich anmaßten, mit irgend einem Schimmer von Rechtmäßigkeit verdient hätte. Die Aufklärung ist an solchen Verirrungen eben so schuldlos, wie die Religion und die Freiheit an den Gräuelthaten, die man in ihrem Namen verübt hat; wer wollte um des Mißbrauchs willen die gute Sache nicht mehr gelten lassen? wer ist so unvernünftig, eine ewige Nacht zu wünschen, weil irgend Jemand erblindet sein soll, der mit blöden Augen unvorsichtig in die Sonne gesehen hat? — Angenommen, daß ein Mißbrauch der Aufklärung leicht zu besorgen wäre; so ist doch noch weit eher zu besorgen, daß man aus Furcht vor einem solchen Mißbrauche der wahren Aufklärung Fesseln anlege und ihre Verbreitung hemme; zumal, wenn hierzu von Einer Seite drohend aufgefordert, von der andern dringend abgemahnt wird.

Es ist gar nicht zu denken, daß ein Mensch, der selbst Einsicht, Geistesfreiheit, Erkenntniß der Wahrheit besitzt, dieses jemals bedauern, und wünschen könnte, sich noch in dem Zustande der Unwissenheit, der Beschränktheit und des Irrthums zu befinden. Wenn unsere Dichter einen Menschen sprechen lassen: „Könnte ich doch meine Unschuld, meinen reinen kindlichen Sinn, meine Unbefangenheit wieder erlangen!"; so stellen sie eine der menschlichen Natur durchaus gemäße, also wahre und menschenwürdige Empfindungsweise dar: wenn sie aber einen vernünftigen Mann den Himmel um Entfernung seiner Vernunft oder seines durch die Vernunft errungenen geistigen Besitzes anflehen lassen; so haben sie sich durch ihre zügellose Phantasie verleiten lassen, etwas

Widernatürliches, ein Zerrbild des gesunden Menschensinnes darzustellen. Was jedoch der Mensch für seine Person um keinen Preis missen möchte, das erscheint ihm manchmal für Andere mißlich, sei es aus bloßer Eifersucht auf den Alleinbesitz, oder weil er wirklich fürchtet, dem Andern möge ein solcher Besitz nicht zum Segen gereichen, der Andere könne von demselben zu eignem oder fremdem Nachtheile Mißbrauch machen.

„Was würde daraus werden, wenn Einsicht, Aufklärung, Geistesfreiheit in der menschlichen Gesellschaft allgemeine Verbreitung fänden! Welche Mißgriffe würden entstehen, wenn der Landmann, der Handwerker ihre Geschäfte nach rationellen Grundsätzen betreiben wollten! Was würde aus der Ruhe und Sicherheit im Staate, in der Gemeinde, aus dem Gehorsam im Kriegsheere werden, wenn man dem gemeinen Mann zum Nachdenken über die bestehenden Einrichtungen und deren Grund verhelfen, was aus dem positiven Glauben, aus der Kirche, aus der Religion, wenn man das Volk zum Selbstdenken gewöhnen, aus seiner heilsamen Unmündigkeit ziehen wollte! Ja, wäre es nicht am besten, wenn man auch die unmittelbaren Führer der großen Menge, die untergeordneten Offiziere und Beamten, die Lehrer an Kirchen und Schulen davon abbrächte, über ihre Berufsthätigkeit viel nachzudenken, und sie gewöhnte, dieselbe blindlings nach gegebenen Vorschriften zu vollziehen? Und wäre es nicht rathsam, zu diesen Zwecken auch die oft mißbrauchte Freiheit der Presse zu beschränken, Vereine und öffentliche Versammlungen nicht unbedingt zu gestatten, und Rede und Handlung an öffentlichen Orten durch die Polizei scharf überwachen zu lassen?“

Wir brauchen nicht zu untersuchen, was die Folgen von einer solchen Fesselung der Aufklärung sein möchten, nicht, wie bald ein Staat bei dem geistigen Stillestand der Massen versumpfen und verrotten würde; wir brauchen zu diesem Zwecke nicht historisch nachzuweisen, daß in alter, neuer und neuester Zeit die Staaten gerade in demselben Maße an Macht und Glanz verloren, in welchem sie das Stabilitätsprinzip in Anwendung brachten und ihre Mitglieder in Unmündigkeit zu erhalten, zu bloßen Werkzeugen zu machen suchten; wir brauchen auch nicht daran zu erinnern, daß durch Unwissenheit und Aberglauben der verwilderte und rohe Pöbel, „der schrecklichste der Schrecken, der Mensch in seinem

Wahn" erzeugt wurde, der von jeher seinen Drängern die Gräuel der Weltgeschichte eben so stumpfsinnig fanatisch vollziehen half, als er vor seinen Götzen und Götzenbildern*) im Staube lag:

„Es rollt die Welt in ihrer Bahn dahin";

der Fortschritt der Bildung kann in einem Volke wol auf eine Zeitlang gehemmt und in bestimmte Geleise gedrängt, aber er kann nicht auf die Dauer vernichtet werden; er ist eine Naturnothwendigkeit, eine Bedingung des organischen Volkslebens. Man kann das Wachsthum eines Organismus nicht, ohne sein Leben zu zerstören, auf lange Zeit zum Stillstand nöthigen oder in eine Richtung zwingen, die der natürlichen Entwickelung entgegengesetzt ist. Der Mensch ist zum Licht geboren, und das Licht ist auf die Dauer nicht von ihm abzuhalten; er strebt nach klarer Einsicht, erfreut sich an der Wahrheit und billigt das, was er für vernünftig und folglich für gut erkennt.

„Das Unvernünftige zu verbreiten
Bemüht man sich von allen Seiten;
Es täuschet eine kurze Frist,
Man sieht doch bald, wie schlecht es ist." **)

Wie lange und schwer auch jemals Finsterniß und Wahn auf dem Leben eines Volkes gelastet haben; nach jeder Nacht kam ein Morgen, und wenn sein Licht auch anfangs die an Nacht gewöhnten Augen blendete und die Gemüther mit Schrecken füllte; es wurde bald mit Freudigkeit begrüßt und erquickte die Welt mit seinen wohlthätigen Strahlen. Die Verfinsterer der Menschheit haben auch niemals so aufrichtig und so dauernd Beifall gefunden, als die Erleuchter derselben, und das Verdienst der letztern wird über kurz oder lang allgemein anerkannt und bewundert. Noch in jüngster Zeit erlebte in der ganzen deutschen Nation die Sache der Aufklärung einen glänzenden Triumph; durch die Feier des Schillerfestes. Obschon der hohe Geist des Mannes viele schwache Gemüther erschreckt, obschon ihnen in seinen Werken Manches

*) Ich denk' an das zu Dschargernat,
Vor dem das Volk in langer Gasse
Dickstirnig hinkniet, daß vom Rad
Es jubelnd sich zermalmen lasse." (Freiligrath.)

**) Göthe.

zu Anstoß und Aergerniß gereicht hatte; obschon man von mehr als Einer Seite zu dem Feste eine bedenkliche Miene machte*): die Gebildeten der Nation ließen sich nicht irren, und in allen deutschen Ländern, im Süden wie im Norden, hat man einmüthig den großen Mann gefeiert und jubelnd seine Verdienste um die Aufklärung der Geister anerkannt.

Ohne Erkenntniß und Einsicht steht der Mensch dem Thiere nah, kann seine Bestimmung nicht erfüllen, seine Menschenwürde nicht erlangen und nicht wahrhaft glücklich sein; denn ohne Wahrheit können die andern Faktoren eines menschenwürdigen Glückes — Sittlichkeit und Schönheit — nicht zu Stande kommen, weder bei einem einzelnen Menschen, noch bei einem Volke. Aufklärung — die Verbreitung der Wahrheit und die Entfernung des Irrthums — soll Allen im Volke zu Gute kommen; sie ist ein Gemeingut, nicht das Vorrecht Einzelner; keine Zunft, keine Gemeinschaft, keine Gesetzgebung, keine Regierung hat das Recht, sie zu hemmen, oder — wenn das möglich wäre — sie zu vernichten. Geflissentliche Verfinsterung und Verblendung sind Eingriffe in die natürlichen Menschenrechte, sind Verbrechen an der Menschheit.

Das Leben der Völker, das Leben des ganzen menschlichen Geschlechts entwickelt sich naturgemäß nicht durch Zufall oder Willkür, sondern in einem organischen Vorgange. Wenn Stillstand, Rückschritte und Schwankungen in dieser Entwickelung eintreten, so sind sie doch in Rücksicht großer Gesammtheiten des Menschenlebens nur momentan; der Organismus stößt in seinem natürlichen Fortgange fremde und feindselige Elemente wieder aus, und die Kultur siegt endlich immer über Verwilderung und Barbarei. Wenn Willkür oder Zufall auf die natürliche Entwickelung eines Volkslebens einwirken, so entstehen Störungen, die den Entwickelungsvorgang entweder beschleunigen und dann geile Wasserprossen und taube Blüten erzeugen, oder ihn hemmen, und dann Stockung der Säfte und verderbliche Krankheiten zur Folge haben. Der Organismus des Volkslebens muß die Mittel zu seiner Erhaltung, wenn sie wirksam, und die Mittel zu seiner Heilung, wenn sie heilsam sein sollen, selbst erzeugen: alle positiven Einrichtungen müssen einem Lebensbedürfnisse des Volkes entsprechen, alle Personen, die zu der Entwickelung

*) „Sie thäten gern große Männer verehren,
Wenn diese zugleich Lumpe wären.“ Göthe.

des Volkslebens mit Bewußtsein mitwirken, müssen klar zu erkennen suchen, wie das allgemeine Prinzip des Menschenlebens, die Humanität, in dem individuellen Leben des Einen Volkes in die Erscheinung treten, und sich in dieser Besonderheit gestalten will.

Die Aufklärung steht im Dienste der Humanität. Die Verbreiter humaner Aufklärung — in unserer Zeit vorzugsweise die Lehrer aller Kategorien und die Schriftsteller — müssen die Menschen kennen, den Volks- und den Zeitgeist verstehen, und die Bedürfnisse und Forderungen beider berücksichtigen, wenn ihre Bestrebungen fruchtbar sein sollen.

Die Grundlage aller Aufklärung, die Vernunftentwickelung, deren Gesetze bei allen Menschen gleich sind, kann überall nur durch Selbstthätigkeit im Anschauen, Wahrnehmen, Urtheilen zu Stande kommen. Durch Selbstfinden erhält die Vernunft die Kraft, sich aus dem Reiche der sinnlichen in das der nichtsinnlichen Anschauungen zu erheben, und wenn dieses Aufstreben in stetem Zusammenhange des als wahr Erkannten geschieht, so erhält der Mensch auch von übersinnlichen Dingen klare Vorstellungen, eine Aufklärung, die, indem sie Vorurtheil und Aberglauben verhindert, den Geist für höhere Ideen und das Gemüth für tiefere Empfindungen empfänglich macht. — Die Anwendung dieses allgemeinen pädagogischen Grundsatzes ist aber überall von Verhältnissen und Umständen abhängig, die man nicht beseitigen kann und stets berücksichtigen muß. Die Entwickelung jedes menschlichen Individuums geschieht in der Gesellschaft und ist von dem Zustande derselben abhängig, im Guten wie im Schlimmen. Bei dem Unternehmen, eingewurzelte Irrthümer in dem Volke zu beseitigen, muß der Förderer der Aufklärung mit weiser Besonnenheit zu Werke gehen. Er muß die Stimmungen, die ihm entgegenkommen oder sich von ihm abneigen, er muß die Bildungsstufe, die Gelehrigkeit oder Rohheit des Volkes, auf das er wirken will, in Betrachtung ziehen. Die Aufklärung eines Indianerstammes wird stets einen andern Anfang und Verlauf haben, als die eines europäischen Volkes; der Spanier will nicht in derselben Weise behandelt werden, wie der Franzose, dieser nicht so, wie der Deutsche und Engländer; man wird, um dieselben Vorurtheile zu beseitigen, in protestantischen Ländern andere Rücksichten nehmen und andere Mittel anwenden müssen, als in katholischen: Thomasius muß gegen das Hexenunwesen mit andern Waffen kämpfen als der Jesuit Spee.

Ueberall ist Umsicht, aber auch Vorsicht nöthig; Vorsicht, damit man nicht der guten Sache, oder auch sich selbst Schaden zufüge.

Die Schriftsteller dürfen sich in dieser Beziehung ungleich weniger Sorgen machen, als die Lehrer; denn diese sind an positive Vorschriften, an bestimmte Verpflichtungen gebunden, die ihnen von Seiten des Staates und der Kirche auferlegt sind. Gegebene Vorschriften und auferlegte Verpflichtungen bei sich selbst zu prüfen, hat jeder Mensch, der auf den freien Gebrauch seiner Vernunft nicht dumm oder feige verzichtet hat, das Recht und die Pflicht; wie aber, wenn dasjenige, was einem Lehrer vorgeschrieben ist, und was er übernommen hat zu lehren, mit seiner eigenen Ueberzeugung nicht in Einklang zu bringen wäre; was soll er thun? Man ist mit der Antwort auf diese kritische Frage in der Regel leicht fertig: ein solcher Lehrer soll seine Ueberzeugung frei aussprechen, und ruhig seine Absetzung gewärtigen, oder er soll freiwillig aus dem Amte treten. Aber wenn der Mann ohne seine Stelle nicht leben kann, vielleicht mit Weib und Kindern der Entbehrung, der Armuth, dem Elend Preis gegeben ist? Dann ist er freilich in großer Versuchung, entweder den gegebenen Vorschriften und übernommenen Verbindlichkeiten zuwider zu handeln, also seine Pflicht zu verletzen; oder statt dessen, was er für Wahrheit erkennt, das zu verbreiten, was er für einen Irrthum hält, also ein Verräther an der Wahrheit und ein Heuchler zu werden. Aber zum Glück kann die Doppelwahl zwischen Unglück auf der einen, und Pflichtvergessenheit auf der andern Seite nicht so leicht eintreten, als es auf den ersten Blick scheinen dürfte. Wollte man einem Lehrer vorschreiben, offenbare Irrthümer, Aberglauben, Vorurtheile zu lehren, die Befolgung des Sittengesetzes nicht unbedingt als eine Nothwendigkeit, die Gottheit als ein mit menschlichen Schwachheiten behaftetes Wesen darzustellen, als ein Wesen, dessen Wohlgefallen man durch bloß äußern Dienst erwerben, dessen Willen man durch bloß äußere Mittel lenken könnte: dann würde er allerdings gegen solche Vorschriften und Zumuthungen Widerspruch einlegen müssen; selbst wenn er davon die schlimmsten Folgen zu gewärtigen hätte. In unserer Zeit jedoch, wo geläuterte Ansichten über die **Grundwahrheiten** der Religion und Moral so allgemeine Anerkennung gefunden haben, sind Zumuthungen solcher Art kaum noch möglich; selbst der entschiedenste Obskurantismus würde

sie nicht wagen. Anders aber verhält es sich, wenn der Staat oder die Kirche ihren Lehrern spezielle Vorschriften geben, die, so unzweckmäßig und unverständig sie auch erscheinen mögen, doch nichts offenbar Vernunftwidriges oder Unsittliches erheischen. Der Lehrer ist verpflichtet, sie zu befolgen, selbst wenn sie ihn in seinem Wirken stören und aufhalten; selbst wenn sie sich auf Ansichten gründen, die er für Irrthümer ansieht. „Kein öffentlich angestellter Lehrer", sagt Herder, „darf schlechthin lehren, was er will, wie es ihm in dem Augenblicke einfällt; er soll die Wissenschaft oder Kunst lehren, dazu ihn der Staat bestellt." Er würde pflichtwidrig handeln, wenn er, seine eigene Ueberzeugung aussprechend, in einer Republik den Schülern die Grundsätze der monarchischen, in einer Monarchie die Grundsätze der republikanischen Staatsverfassung anpreisen wollte; und eben so, wenn er als Lehrer an einer Konfessionsschule die Kinder für die Lehren und Anschauungen einer fremden Konfession zu gewinnen suchte. In Beziehung auf den Religionsunterricht sagt Kant: „Ein Geistlicher ist verpflichtet, seinen Katechismusschülern und seiner Gemeinde nach dem Symbol der Kirche, der er dient, seinen Vortrag zu thun; denn er ist auf diese Bedingung angenommen worden." „Es ist hierbei auch nichts, was dem Gewissen könnte zur Last gelegt werden; denn was er in Folge seines Amtes, als Geschäftsträger der Kirche lehrt, das stellt er als etwas vor, in Ansehung dessen er nicht freie Gewalt hat, nach eigenem Gutdünken zu lehren, sondern das er nach Vorschrift und im Namen eines Andern vorzutragen angestellt ist. Er wird sagen: unsere Kirche lehrt Dieses oder Jenes; das sind die Beweisgründe, deren sie sich bedient. Er zieht alsdann allen praktischen Nutzen für seine Gemeinde aus Satzungen, die er selbst nicht mit voller Ueberzeugung unterschreiben würde, zu deren Vortrag er sich gleichwol anheischig machen kann, weil es doch nicht ganz unmöglich ist, daß darin Wahrheit verborgen läge, auf alle Fälle aber wenigstens doch nichts der innern Religion Widersprechendes darin angetroffen wird."

Auf der andern Seite aber wäre es unredlich, wenn ein Mann demjenigen, was er insgeheim mißbilligt, öffentlich seinen lauten Beifall zollte, wenn er aus Rücksichten für seine Person gerade dasjenige zu unterstützen suchte, was er in Rücksicht der Wahrheit, der Aufklärung und des allgemeinen Wohls für nachtheilig erachtet; und wenn ihm die bestehende

Einrichtung das gute Recht, offen und frei seine Meinung zu sagen, nicht vorenthält oder verkümmert, so hat er die Verpflichtung, seine Zweifel und Bedenken freimüthig auszusprechen. In einem aufgeklärten Staate muß es Jedermann gestattet sein, dieses zu thun, ohne daß er dabei irgend eine Gefahr zu gewärtigen habe. Im preußischen Staate hat die Gesetzgebung dieses Recht jedem Bürger gewährleistet, und selbst eine bescheidene Kritik bestehender Staatseinrichtungen ausdrücklich gestattet; und daß in besonderer Beziehung auf die Lehrer hierbei keine Ausnahme gemacht werden soll, hat der Minister von Ladenberg in einer Verfügung (Dezember 1848) mit klaren Worten ausgesprochen: „Für persönliche Meinungen und Ueberzeugungen und die Aeußerung derselben auf dem Gebiete der allgemeinen gesetzlichen Freiheit — also außerhalb des besondern Amtes als Lehrer — kann eine Zurechnung oder Verantwortlichkeit auf dem Gebiete der Dienstdisziplin nicht Statt finden." — Daß in späterer Zeit von diesem Grundsatze gleichwol oft faktisch abgewichen ist; daß man Lehrer wegen der öffentlichen Aeußerung ihrer persönlichen Ueberzeugung in Untersuchung gezogen und auf dem Disziplinarwege strenge bestraft hat, das ändert nichts an dem Werthe, wohl aber an der Geltung der gesetzlichen Bestimmung, nichts an dem Rechte, wohl aber an der Freiheit der Staatsbürger, und ist ein trauriger Beweis von der Unzulänglichkeit selbst der weisesten Gesetzgebung, wenn die ausführende Gewalt nicht mit ihr im Einklange handeln will.

Durch Beschränkung, zumal durch willkürliche Beschränkung der Preßfreiheit wird das ursprünglichste aller Menschenrechte, das Recht der freien Gedankenmittheilung, verletzt, die Wahrheit gefesselt, der Fortschritt der Kultur und Aufklärung gehemmt, und die naturgemäße Entwickelung der Völker und der Menschheit gestört und aufgehalten. Es ist kaum zu denken, in welchem Zustande die Menschheit sich befinden würde, wenn die Regierungen von jeher die Verbreitung aller Schriften, die ihnen als gemeingefährlich erschienen, hätten verhindern wollen und können; z. B. die Verbreitung all der historischen, reformatorischen, naturhistorischen und astronomischen Schriften, die nach der Ansicht beschränkter Köpfe der Welt Verderben bereiteten. Die Nachtheile, die aus einer unbedingten Freigebung der Presse erwachsen könnten, sind gegen die segensreichen Wirkungen, die aus ihr hervorgehen müssen, gar nicht in Vergleich zu bringen; denn vor rechts-

verletzendem Mißbrauch der Presse schreckt die Strafbarkeit vor dem Gesetze zurück, und wenn sich der Irrthum und die Lüge der Presse bedienen, so werden die schlimmen Folgen dadurch sicher aufgehoben, daß der Wahrheit dasselbe Mittel zu Gebote steht; denn es ist nicht zu zweifeln, daß die Wahrheit in jedem offenen Kampfe über die Lüge und den Irrthum den Sieg davonträgt: wenn man aber die Wahrheit, in der Meinung oder unter dem Vorgeben, sie sei ein Irrthum oder eine Lüge, gewaltsam niederhält, so ist das eine barbarische Maßregel, deren nachtheilige Folgen sich gar nicht berechnen lassen.

Der Schulunterricht und die Presse haben keineswegs, wie man sie beschuldigt, das Afterbild der Aufklärung, das Lessing Aufklärerei nannte, weit in der Welt verbreitet; wol aber sind beide in ihrem unfreien Zustande den Feinden der wahren Aufklärung oft zu Hülfe gekommen; und noch öfter haben sie bei dem Volke klare Erkenntniß und geistige Bildung, die sie aufrichtig anstrebten, nicht in der rechten Weise zu fördern gewußt.

Wir wollen uns nicht der unerquicklichen Mühe unterziehen, unsern Lesern alle die Sünden aufzuzählen, die von der feigen Schule und von der feilen Presse im Dienste des Obskurantismus begangen sind; ihre Zahl ist Legion und unsere Leser kennen sie nur zu wohl.

Wir wollen bloß daran erinnern, mit welcher Schamlosigkeit man dem Volke in populären Schriften selbst die klarsten Ergebnisse der Wissenschaften, z. B. das kopernikanische Weltsystem, das Gesetz der Schwere als grobe Irrthümer, die ersten Männer der Wissenschaft als stupide Ignoranten darzustellen wagte; wie man den Lehrern in Rücksicht des Aberglaubens aller Art jede Besorgniß zu benehmen suchte, indem man versicherte, derselbe sei längst unwiederbringlich aus der Welt verbannt; wie man in Schulen und Schulbüchern die Wörter V e r n u n f t, T u g e n d, W a h r h a f t i g k e i t, V e r e d e l u n g als „unbiblische, rationalistische" Ausdrücke sorgfältig vermied, ja wie man selbst das Wort C h r i s t e n t h u m als einen Ausdruck des Indifferentismus mit scheelen Augen ansah.

Die Zeit, wo Dergleichen geschehen konnte, ist noch nicht Vergangenheit geworden; der frischere Morgenhauch der Gegenwart muß noch manchen trägen Schläfer ermuntern, ehe man ohne die Besorgniß wiederkehrender Betäubung und

Schlafsucht in die Zukunft blicken mag. Doch erlaubt und erheischt unsere Zeit zu fragen: Wie muß sich der Schulunterricht, wie die freie Presse verhalten, damit die intellektuelle, moralische und religiöse Aufklärung, oder, was dasselbe ist, wahre Verstandes- und Vernunftbildung, Sittlichkeit und Religiosität des Volkes — der Massen — gefördert werde?

„Man spricht viel von Aufklärung", sagt Lichtenberg, „und wünscht mehr Licht. Mein Gott, was hilft alles Licht, wenn die Leute entweder keine Augen haben, oder die, welche sie haben, vorsätzlich verschließen!" Aber die meisten Menschen haben Augen; selbst die des Blindgebornen kann man unter glücklichen Umständen öffnen, und kranke Augen lassen sich heilen, blöde allmählich ans Licht gewöhnen. Denjenigen freilich, welche ihre Augen beharrlich verschließen und nicht sehen wollen, ist durch keine Kunst beizukommen; es gibt aber auch Menschen, die, obgleich sie von Natur ganz gesunde Augen haben und dieselben auch nicht vorsätzlich verschließen, dennoch nicht sehen, d. h. nicht wahrnehmen, nicht erkennen: sie haben Augen und sehen nicht, sie haben Ohren und hören nicht.

Ein wahrhaft aufklärender Schulunterricht muß den Schülern klare Erkenntniß verschaffen, nämlich Begriffe und Gedanken, die auf Anschauungen beruhen; auf wirklichen äußern und innern Anschauungen. Wenn die ersten Begriffe des Schülers nicht unmittelbar aus sinnlicher Anschauung hervorgehen, also nicht klar sind, so kann der Schüler niemals klare Gedanken erlangen, und was für diese an die Stelle tritt, ist nichts, als elendes Surrogat, nämlich leere Worte und Phrasen, bei deren Gewinnung und Vorbringung der Schüler nicht selbstthätig, sondern nur mechanisch thätig ist. Ein Schüler, der ohne klares Verständniß dessen, was er sagt, auf alle Fragen über Himmel und Erde befriedigende, ja die aufgeklärtesten Antworten zu geben weiß, ist in Wirklichkeit viel weniger aufgeklärt, als ein anderer, dessen Begriffe und Gedanken auf einen viel engern Anschauungskreis beschränkt, dagegen aber sein wohlerworbenes Eigenthum sind. Die innere Anschauung kommt hauptsächlich bei der moralischen und religiösen Bildung in Betracht. Der Schüler erhält eine klare Anschauung sittlicher und religiöser Bildung nur dadurch, daß er sie in sich selbst erlebt, sie selbst empfindet. Bloße Belehrung über Pflichten erzeugt keine Triebe, führt nimmermehr zu sittlichem Handeln, und die Religion

ist nicht zunächst Sache des Wissens, sondern des Gefühls. Ehe das Kind religiöse Gefühle und sittliche Triebe in sich selbst wahrgenommen hat, kann man sie nicht zum Gegenstande der klaren Erkenntniß machen, und noch weniger ihre wirkliche Einprägung bewirken; und bei jeder Erklärung derselben zahlt man mit bloßen Wörtern, in denen die Gedanken erstickt sind. Definitionen trüben die innere Anschauung. Wenn ein Schüler auch alle Sätze und Erklärungen, die der Katechismus enthält, genau und pünktlich anzuführen und sie mit Bibelstellen zu belegen weiß; wenn er auch mehr als hundert Kirchenlieder, in welchen religiöse Gefühle auf die innigste Weise ausgesprochen sind, von auswendig gelernt hat; er ist und bleibt ein bloßer Wortmacher ohne religiöses und sittliches Gefühl, wenn er keine klare innere Anschauung von den Dingen hat, die sein Mund so geläufig herzusagen weiß. Ein Glaubensbekenntniß, das Jemand ausspricht, ohne von religiösem Gefühl, dem Gefühl der Abhängigkeit von Gott und der Liebe Gottes durchdrungen zu sein, hat nicht den allergeringsten Werth. — Hat aber der Schüler eine innere Anschauung von religiösen Gefühlen und moralischen Begehrungen erlangt, so können und sollen diese Gefühle und Begehrungen zu Begriffen erhoben, und der Schüler zur Einsicht, zu einem klaren Urtheil über diese Begriffe angeleitet, also über dieselben aufgeklärt werden. Durch diese Aufklärung wird das religiöse Gefühl und der moralische Trieb bewußt und in wohlthätiger Weise wirksam; sie belebt und läutert den Glauben, der bei dem bloßen Wortbekenntniß — gleichviel, ob dieses seinem Inhalte nach ein jüdisches oder christliches, ein orthodoxes oder rationalistisches ist — entweder todt und inhaltlos bleiben, oder (indem sich der begabtere Schüler seinem natürlichen Bedürfnisse zufolge bei den Worten doch irgend Etwas denkt) zu falschen Vorstellungen und Irrthümern verleiten muß.

Die Schriftsteller würden seither zur Verbreitung wohlthätiger Aufklärung weit mehr gewirkt haben, wenn sie sich des Zweckes ihrer Bestrebungen, und besonders der richtigen Mittel zu diesem Zwecke klarer bewußt gewesen wären. Es ist meistens nicht der Inhalt, sondern die Form der Darstellung, was so viele Schriften zur Belehrung des Volkes untauglich macht. Allerdings ist es auch vorgekommen, daß Schriftsteller ihren Lesern Kenntnisse und Einsichten zu verschaffen suchten, die über die Fassungskraft derselben hinaus-

gingen und den natürlichen Geistesbedürfnissen ihres Leserkreises nicht angemessen waren; und schon Schiller spottete:

„Schnitzle, o köstlicher Freund, aus Werken von Kant oder Fichte
Mir ein Kalenderchen zu, Kindern zum Weihnachtsgeschenk."

Im Allgemeinen aber muthen die Volksschriften ihren Lesern eher zu wenig, als zu viel zu; sie sind ihrem Inhalte nach zu kindisch, trivial, vulgär, und noch häufiger ist es ihre unpopuläre Darstellungsweise, was ihrer Wirksamkeit und ihrer Verbreitung entgegensteht. Wir haben an einem andern Orte*) die Thatsache und die Gründe der Thatsache nachgewiesen, daß bei uns Deutschen nicht blos die Gelehrten, sondern auch — mit wenigen Ausnahmen — die Volksschriftsteller zu dunkel, unverständlich, unbeholfen und reizlos schreiben, und deßhalb die Aufgabe, zeitgemäß auf die Bildung, Kultur und Aufklärung des Volkes einzuwirken, zu selten in befriedigender Weise zu lösen wissen. Allen unsern Schriftstellern, besonders aber den Volksschriftstellern — den Verfassern eigentlicher Volksbücher sowol, als den Verfassern populärer wissenschaftlicher Darstellungen — dürfte ein gründliches Studium der Stilistik dringend zu empfehlen sein.**)

Daß dem Volke, wenn in ihm die Aufklärung blühen und Früchte tragen soll, außer der Freiheit der Presse überhaupt das Recht, von der Vernunft öffentlich Gebrauch zu machen, also das Vereins- und Versammlungsrecht in vollem Maße muß gewährleistet werden, versteht sich von selbst. Das Lebenselement der Aufklärung ist die Freiheit. Der Staat hat, um eine heilbringende Aufklärung zu fördern, kaum etwas Anderes zu thun, als ihrer naturgemäßen Entwickelung nicht hemmend entgegenzutreten, und die alte Lieblingsansicht deutscher Regierungen, das Volk müsse in allen Dingen bevormundet werden, endlich fahren zu lassen. Hat man doch wahrlich nicht erst seit gestern die Erfahrung gemacht, daß sich mit allen Bevormundungs-Maßregeln gegen die Macht

*) „Ueber populäre Darstellung", Herrig, Archiv für neuere Sprachen XVI. B. — S. 293.

**) Wie mangelhaft stilisirt und unverständlich manchmal die sogenannten populären Darstellungen sind, wollen wir an einem Beispiele darthun, das wir einer populären Zeitschrift zur Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse entnehmen:

„Neben seinen (des Brillenalkes) mit zum Fluge völlig untauglichen Flügeln versehenen Verwandten bildet er für den Systematiker eine will-

Zeit nichts ausrichten läßt, und daß man durch die Ver-
ung: „Es soll Dämmerung bleiben!“ den Aufgang der
nne nicht aufhalten, daß man ihn nicht verhindern würde,
in man auch alle Hähne erwürgte, die ihn verkündigen.

F. C. Honcamp.

---

mene Vermittelung zwischen diesen und den ganz gleich gebauten, aber
zum Fluge nothdürftig tauglichen Flügeln versehenen Steißfüßern
erer Teiche und Landseen.“

II.

Orientirung oder Desorientirung.

Zur Orientirung in der Schulfrage. Allen Lehrern, Schulvorstehern und Schulfreunden gewidmet von B. Lohmann, Pfarrer und Schulpfleger in Wesel. Elberfeld 1861, Bädecker'sche Buchhandlung. (19 S. gr. 8.)

Jüngsthin äußerte ein Schulinspector in der Nähe Berlins in einer Wahlversammlung, daß die Schulregulative nach seiner Beobachtung der Schule zum Verderben gereichten. Herr Schulpfleger Lohmann ist der entgegengesetzten Meinung; er erklärt die Regulative für einen Segen.

Die Leser dieser Blätter kennen unsere Ansicht, haben sich hoffentlich auch bereits selbst eine feste Ueberzeugung darüber gebildet. Auf die Sache selbst haben wir daher nunmehr endlich weniger einzugehen, als auf die Personen, welche sich für oder gegen erklären. Man muß sich den Mann darauf ansehen.

Dieses ist in vorliegendem Falle kein saures Geschäft; der Verfasser erklärt sich, wie es sich in einem offenen Streite geziemt, freimüthig und ohne Rückhalt. Um dessen allgemeinen Standpunct, auf den es ankommt, weil er über die Ansicht entscheidet, um überhaupt seine Auffassungsweise wesentlicher Momente der Gegenwart kennen zu lernen, brauchen wir nur charakterisirenden Aeußerungen desselben nachzugehen.

Zustimmend liest man in der Einleitung, daß der Verfasser es für eine wichtige Aufgabe erachte, den Nationalstolz zu heben, die Schnellkraft der Nation zu steigern, die unter uns herrschende Langsamkeit des Gefühls und des Verstandes zu beseitigen, die Besonderheiten fahren zu lassen und das Allgemeine zu fördern.

Wer dieses liest und sich der auf Absonderung, besonders im Religiösen, abzweckenden Regulativvorschriften, ihres Schweigens über die Union, ihrer stillschweigenden Beseitigung derselben*) und der Abneigung des Ministers v. Rau-

*) Die Union scheint nicht, wie der Verfasser sagt, in den Regulativen ignorirt zu sein, sie ist es.

mer gegen sie erinnert, möchte geneigt sein, in dem Verfasser einen Gegner der Regulative zu vermuthen; es kommt aber anders. Auch bei ihm stehen, wie in den Regulativen, die allgemeinen Grundsätze mit den Maßregeln in Widerspruch.

Nachdem er abermals eine richtige Bemerkung gemacht, nämlich die, daß der Lehrer zu beklagen sei, „in dessen Brust die Leidenschaft und die Unruhe der Zeit fiebern", stellt er als Grundübel der Zeit hin: den Mangel an Ehrfurcht und Pietät, das Verschwinden aller Schranken heiliger Scheu, die Herrschaft eines frivolen Verstandes, die Zuchtlosigkeit der Jugend.

Wer das gegenwärtig lebende Geschlecht mit unbefangenem Auge betrachtet, wird die in diesen Behauptungen liegenden Uebertreibungen nicht verkennen. Wahr ist: die stumme Ehrfurcht vor Vielem, was unsern Groß- und Urgroßvätern heilig war und worüber sie eine eigene Meinung zu haben nicht beanspruchten, hat abgenommen, ist in Betreff mancher Gebiete vielleicht gänzlich verschwunden; aber daß es den Menschen von heute an der Achtung des ihnen groß und erhaben Erscheinenden, an der Verehrung vor Männern, deren Streben und Wirken ihnen bedeutend erscheint, fehlen sollte — das kann man behaupten, bestreitet und widerlegt aber jeder Tag. Wo und wie wäre ein Fest, wie das am 10. Nov. 1859, in der Vorzeit möglich gewesen? Wovon gibt es Zeugniß? Jene großen Eigenschaften haben sich nicht wesentlich gemindert, aber die Gegenstände der Verehrung und der Pietät sind jetzt theilweise andere. Nur ein offenbarer Reactionär wird es bedauern, daß die Menschen der Gegenwart über Dinge nachzudenken angefangen haben, über welche in der Vorzeit ein geheimnißvolles Dunkel ausgebreitet lag. „Autorität, daß nämlich schon einmal etwas geschehen, gesagt oder entschieden worden sei, hat großen Werth; aber nur der Pedant fordert überall Autorität." (Göthe.) Wahr ist, daß unsere Jugend heut zu Tage schwerer zu regieren ist als ehemals, als damals, wo ein heiliger Nimbus den Geistlichen und den Lehrer umgab; wahr ist aber auch, daß man an der Jugend jener Zeit trotz dieser äußerlichen Pietät Aeußerungen der Rohheit wahrnahm, die jetzt zu den Unerhörtheiten gehören. Wahr ist endlich, daß auch die Jugend weniger auf die Würde des Amtes ihrer Vorgesetzten, als auf den Charakter derselben sieht und danach die Aeußerungen

ihrer Zuneigung und ihres Gehorsams bemißt, ein Fortschritt, den wiederum nur ein offener Reactionär in Abrede stellt und der nur von denjenigen bedauert wird, die sich nicht durch ihren Charakter in Respect zu setzen vermögen. Summa: der Vergleich der Gegenwart mit der Vergangenheit schlägt in den verglichenen Dingen, wie in so vielen, zu Gunsten der Gegenwart aus. Altgewordene Sauertöpfe, die nicht mehr die Kraft haben, in die frischen Bewegungen der Gegenwart einzugehen, pflegen die Zeit anzuklagen, statt sich darüber zu freuen, daß sie lebendiger geworden, als sie zu ihrer Zeit gewesen. Wer wundert sich darüber, daß diese bei ihrer Neigung zur Bekrittelung sich angeregt fühlen, Maßregeln gut zu heißen, welche die Bewegungen der Zeit einzudämmen die Tendenz haben? Oder ist etwa nirgends von Umschwung und Umkehr (selbst der Wissenschaften) in vollem Ernst die Rede gewesen? —

Nach den im Wesentlichen angedeuteten Vorbemerkungen kommt der Verfasser auf die Schulregulative.

Hier bedauert er sofort, daß sie auch außer den Kreisen der „Sachverständigen und Fachmänner" Objecte der Discussion, der Debatten und der öffentlichen Bestreitung geworden sind. Wie? Gegenstände von d e r Wichtigkeit, die der Verfasser selbst ihnen zuschreibt, sollten nur in den engen Kreisen von Sachverständigen, die allzuoft nur „sogenannte" sind, besprochen zu werden verdienen? Im Gegentheil, es bleibt nur zu bedauern, daß die Schulfrage und mit ihr die Aufgabe der Erziehung und Bildung nicht in allen Blättern ohne Ausnahme bleibend auf der Tagesordnung steht. —

Der Verfasser vertheidigt die Autoritäten, er beklagt die Abnahme d e r Autorität.*) Er ist aber verwunderlicher Weise

*) „Autorität und wieder Autorität und immer Autorität!" so hört man von allen Seiten schreien, wie der Hirsch nach frischem Wasser — merkwürdiger Weise in der protestantischen Kirche. Wollten die Schreier nur durch Leistungen dafür sorgen, daß s i e als Autoritäten angesehen würden. Fast sollte man glauben, daß der protestantische Geist aus der protestantischen Kirche gewichen wäre — der protestantische Geist, das W e s e n des Protestantismus, das nicht, wie noch immer so Viele wähnen, in einer Lehre, obendrein in einer geoffenbarten und darum untrüglichen und unveränderlichen besteht, sondern als welthistorisches, weltumgestaltendes, lebendig treibendes Princip aufzufassen ist: als das Element und Moment der freien Bewegung nach allen Richtungen und Bedürfnissen der menschlichen Natur — der Geist des freien Denkens, der

zugleich ein Freund der Majoritäten. Er unterwirft sich nämlich dem Spruch der Majorität der Abgeordneten in der zweiten Session der letzten Legislaturperiode, worin die Majorität sich für die Behauptung erklärte, daß der Erlaß der Regulative als verfassungswidrig nicht zu erachten sei. Ich frage nur: Hat ein solcher Ausspruch, obendrein einer solchen Kammer, Anspruch auf absolute Gültigkeit? Hat alles Denken auf-, das Glauben anzuheben, sobald eine solche Majorität gesprochen hat? Sind Juristen von der Bedeutung wie Waldeck, Taddel, Schulze-Delitzsch u. A. auch der Meinung dieser Majorität und mit ihr des Hrn. Pastors Lohmann? Bei solchen Widersprüchen und bestrittenen Fragen bleibt besonnener Weise nichts übrig, als die Verfassungsgemäßheit oder -widrigkeit der Regulative von Neuem zu

---

freien Forschung, der freien Wissenschaft, der freien allseitigen, allen Menschen zugänglichen Bildung — der Geist der sittlichen Freiheit — der Geist der Selbstüberzeugung in allen Dingen, Aufgaben und Problemen, der Geist der freien Selbstbestimmung — die Verklärung und Veredelung alles Irdischen und Sinnlichen durch das Geistige und Ideale — die Umschaffung und Beherrschung der Welt und das Hineinleben und Ausleben des Geistes durch die sittliche Arbeit an der Menschenwelt und der Veredlung der Gemeinschaften, mit einem Worte: das Princip der freien Entwicklung und Selbstbestimmung, das ist das Princip des Protestantismus. Was will dagegen das Geschrei nach Autorität und das Klagen über die Abnahme derselben bedeuten? Ueberwundenes mittelalterliches Dogma des Katholicismus, der Feind aller Entwicklung, aller Bildung, aller Wissenschaften, des Denkens und Forschens, der Freund der Knechtung, der Verdummung, der geistigen und sittlichen Rohheit, des Despotismus und Absolutismus u. s. w. Alles nach dem untrüglichen Zeugniß der Geschichte. Ueberlege der Lehrer, welchem dieser Principe er dient, wenn er den Unmündigen ein unabänderliches Glaubensbekenntniß als untrügliche Wahrheit, als Maßstab zur Beurtheilung andrer Wahrheit, als unbedingt anzunehmende Autorität einexercirt! —

Man betrachte nicht einmal, sondern wiederholt die Personen, die Persönlichkeit Derjenigen, welche über die Abnahme der Pietät Klage führen. Sind es Regenten, welche in altväterischer Weise als Patriarchen und Landesväter ihre Unterthanen regieren möchten, auch nachdem die Unterthanen zu Bürgern herangewachsen, aus Kindern Männer geworden sind? Gehören zu den Anklägern der Zeit Geistliche, welche, nach wie vor, Ueberlebtes und Abgestorbenes als ewig festzuhaltende Wahrheit vortragen, trotz dem, daß die Menschen angefangen haben, nur das zu glauben, was vor der Vernunft die Prüfung besteht und was sie im Leben verwerthen können? Finden sich unter den Klagenden und Jammernden Lehrer, welche den alten Schulschlendrian, die Furcht der Schüler vor dem gestrengen Herrn Präceptor dem Streben der modernen

untersuchen, was auch nicht ausbleiben wird. Meine Wenigkeit weiß sie mit der Verfassung nicht zu einigen.

Demnächst schildert der Verfasser das vermeintliche Bestreben der „vorgeschrittenen Parteien", die Regulative als „leicht zu handhabendes Mittel der Aufregung und Bearbeitung" zu benutzen, „die innersten Angelegenheiten des Unterrichts zum Aushängeschild der politischen Leidenschaften zu mißbrauchen." Aus dieser Aeußerung, wie aus vorhergehenden, erkennt der Leser den politischen Parteistandpunkt des Verfassers, nach dessen Meinung nur, ich sage sogenannte „Sachverständige" entscheiden, alle übrigen aber schweigen sollen.

Als erste Ursache der Bekämpfung der Regulative schildert der Verfasser die Ungunst der Zeit, in der sie erschie-

---

Lehrer, in den Schülern die freudige Selbstthätigkeit zu erwecken und in herzlicher Gemeinschaft mit ihnen zu stehen, vorziehen? Auf solche Momente in den Anklägern muß man achten, um die Quellen kennen zu lernen, aus welchen die meisten Klagen über die Verdorbenheit der Gegenwart herfließen. Nach meiner Ueberzeugung ist die Heutzeit im Ganzen, Großen und Allgemeinen besser als jedes der vergangenen Jahrhunderte, namentlich muß man von der Schule sagen: sie steht in Betracht ihres Einflusses auf menschliche Bildung, im edlen Sinne des Wortes, hoch über aller Vergangenheit, und sie, die dem Leben und seinen Motoren nicht voranzuschreiten, sondern nachzufolgen pflegt (und heut zu Tage hat sie Eile nöthig, um ihm nachzukommen), als wesentliche Ursache der vermeintlichen Pietätlosigkeit anzuklagen, ist eitel Thorheit, ist Verkommenheit, Zurückgebliebenheit, ist Verkennung des Gesammtstrebens des Zeitalters, ist Geschichtsunkenntniß und Verdüsterung gesunder Lebensanschauung.

Man braucht sich nur einiger Gegensätze in den Meinungen der Menschen dieser Zeit zu erinnern, um ein Urtheil über die Gegenwart im Verhältniß zur Vergangenheit zu gewinnen und mit sich darüber einig zu werden, wo man mit seiner Ansicht und Ueberzeugung steht.

Herrschaft des historischen Rechts, oder: Vernunftrecht.
Vorrechte, Privilegien und Monopole, oder: Gleichheit in Pflichten und Rechten.
Blinder Autoritätsglaube, oder: freies Prüfen und Forschen.
Beschränkter Unterthanenverstand, oder: reifes Urtheil.
Passives Gehorchen, oder: gesetzmäßiges Verhalten aus Ueberzeugung.
Theilnahmlosigkeit an öffentlichen Angelegenheiten, oder: Mitrathen und Mitthaten.

Leicht ließen sich diese Gegensätze vermehren; aber sie reichen schon hin zu einem Vergleich zwischen Ehemals und Jetzt, und um für sich zu entscheiden, auf welche Seite man zu treten hat. Wem bliebe dabei noch eine Wahl? —

nen. Sollte die jetzige Zeit, das Jahr 1862, für die Raumer'schen Edicte eine günstigere Zeit sein, als das Jahr 1854? Die Regierung habe es, meint er weiter, „nicht verstanden, dem gesteigerten Nationalgefühl gerecht zu werden." Merkwürdig: gesteigertes Nationalgefühl anno 1854, in dem Jahre, in welchem die Reaction ihren Höhepunkt erreicht hatte und die ganze Nation in dem Grade in Apathie, Lethargie und Corruption daniederlag, daß der Vaterlandsfreund, weil er meinte, es helfe doch Alles nichts, es nicht mehr der Mühe werth erachtete, auch nur im Wahllocal zu erscheinen? Verräth eine so absonderliche Ansicht eine richtige Auffassung der trostlosen Zeit, wie wir sie unerhörter Weise erleben mußten? —

Trotzdem, meint der Verfasser, und selbst „abgesehen von einzelnen Mängeln" wurden die Regulative „mit Freuden aufgenommen." Als Beleg für diese Behauptung gilt ihm „die überaus zahlreiche Literatur, welche auf Anregung der Regulative sofort entstand." Aber, fragen wir, wo ist diese Literaturmasse oder Unmasse doch geblieben? Welchen bleibenden Kredit hat sie sich erworben? Von wie vielen Charteken dieser Art redet man noch? Muß der Verfasser doch selbst sagen: „Wenn die Könige bau'n, haben die Kärrner zu thun." Wo steckt denn nun die Beweiskraft des vorgebrachten Arguments? Trotz desselben oder wegen seiner Schwäche muß der Verfasser zugeben, daß alsbald gegen die Regulative sich ernste Stimmen erhoben haben. Er kennt deren Quelle und Ursprung, den Ursprung ihres „Hasses und ihrer Verachtung", man höre: „die Weisheit von gestern" statt des Evangeliums, „die das Christenthum der Bibel für Thorheit erachten und statt dessen die Religion der fünf Sinne verkündigen" u. s. w. Daß solche „Bösewichter" Eingang beim Publicum fanden, rührt nach dem Verfasser wesentlich von den „charakterlosen Zeitungsschreibern" her, welche, „Raubvögeln" gleich, über Alles herzufallen pflegen, rührt demnächst davon her, daß „die Menge die Regulative gar nicht gelesen hat", rührt merkwürdiger Weise endlich davon her, daß das Volk „weder Zeit noch Lust hat, das in der Jugend unrichtig Gelernte im Alter einer neuen Prüfung zu unterwerfen." Das Letztere dürfte, da der Verfasser ein so großer Verehrer der Katechismen, selbst des Heidelberger ist, ihm wie seinen Herren Amtsbrüdern, als wichtiges didactisches Moment angelegentlich zum Nachdenken zu empfehlen sein;

aus dem Uebrigen springt dem Leser die Einseitigkeit und Schiefheit der Urtheile des Verfassers in die Augen, indem sein reactionärer Standpunkt es ihm nicht einmal gestattet, die Vortheile der Preßfreiheit anzuerkennen und einzusehen, was dieselbe für die wirkliche Fortbildung des Volkes bereits geleistet hat. Die Leser werden es begreiflich finden, daß die Verlästerung der den Regulativen abholden Gegner mich zu dem Entschlusse hindrängt, nicht lange mehr bei einem solchen Apologeten der Regulative, der sich als ein Schwarzseher documentirt, zu verweilen. Solche Befangenheit und Ungerechtigkeit verdirbt einem die Laune. Die geringste Forderung an einen Streiter ist doch die, daß er an seinem Gegner das anerkenne, was er von ihm für sich verlangt: Voraussetzung nicht unedler Absichten, Eingehen in den Kampf um der Wahrheit (um der Ueberzeugung) willen. Auf den Vorwurf, daß die Gegner der Regulative, „die meisten Bestreiter dieselben nicht einmal gelesen", diene dem Verfasser zur Antwort, daß die Mitglieder der über die Regulative Bericht erstattenden Commission in dem hohen Herrenhause selbst bekannten, daß sie, außer dem Berichterstatter, die Regulative nicht gelesen; daß sie aber trotz dem, in natürlicher Unterwürfigkeit vor den Insinuationen und Enthüllungen, kurz „der herrlichen Rede" des Herrn Kronsyndicus Stahl, durchweg ihre Vortrefflichkeit anerkenneten. Existirt ein solches Zeugniß der Armuth und des Leichtsinnes auch von einem Gegner der Regulative? Auf welcher Seite ist demnach der Ernst und die Wahrheitsforschung zu finden? — Außer obigen Gründen berührt der Verfasser noch einige andre, die zur Bekämpfung der Regulative beigetragen haben sollen, die sich aus dem Munde eines Apologeten theilweise sehr wunderbar ausnehmen: der Predigtton im 3. Regulativ — die Meinung, der Minister verlange von den Lehrern Entsagung (reden die Regulative nicht von ihrer Thätigkeit „um Gotteswillen"?) — manche, in das erste Regulativ „unglücklicher Weise" aufgenommene Stellen — die Ausschließung der klassischen Literatur (welche Ausschließung Hr. Lohmann vertheidigt) — die ohne Mitwirkung der Synoden über den Religionsunterricht erlassenen Vorschriften — den Verdacht gegen die Wiederherstellung eines „längst überwundenen Confessionalismus" (am Rhein überwunden?) — doch das Alles, meint der Verfasser, seien leere Vorurtheile gewesen, jetzt auch als solche erkannt, und die vorzüglichen Leistungen der Regulativlehrer

sprächen für die Trefflichkeit der Verordnungen. Zwar, gesteht er, zeigte sich dieses nicht überall also, vielmehr seien arge Mißgriffe vorgekommen, wesentlich mit verschuldet von Pfarrern, die „auf ungünstige Weise einwirkten", die z. B. das „Schultagebuch" als ein Mittel ansahen, um zur genügenden Controle des Lehrers „ihre Namen einzuzeichnen, wie der Steuercontroleur seine Branntweinbrennerei revidirt." Das und vieles Andere sei eine Folge der Mißverständnisse, welche, hier wie anderwärts, alle die Mißgriffe verschuldet haben sollen. Es gilt: wer seine Sache gut macht, hat die Regulative verstanden; wer sie schlecht macht, hat sie mißverstanden. Sela. — Ein solches Mißverständniß sei z. B. auch das Auswendiglernen der biblischen Geschichten, „das zornerregende Auswendiglernen", wodurch die Klagen der Eltern entstanden seien. Gewiß, der jetzige Herr Minister verbietet das; aber Herr Lohmann würde sich ein Verdienst erwerben, wenn er es den Lehrern vormachen wollte, wie sie das zornerregende Auswendiglernenlassen vermeiden können, wenn sie den Vorschriften der Regulative gerecht werden wollen. Hier, mein bester Herr Pfarrer, hic Rhodus. Auch hätten Sie zu zeigen, wie unter den gewöhnlich ungünstigen Verhältnissen junger, dem Lehrerberufe sich widmender Leute zwischen dem 14. und 18. Lebensjahre die Präparanden zu geistiger Entwicklung gelangen und zugleich den Anforderungen an ihr Gedächtnißwissen genügen könnten. Ich wiederhole meine Erfahrung: die jungen, in's Seminar eintretenden Leute, die am meisten auswendig wußten, waren die beschränktesten und blieben es. So stand es schon, ehe man von zornerregendem Auswendiglernen etwas wußte.

Doch es ist Zeit, den Verfasser zu verlassen. Mit Recht sagt er, daß nur Thatsachen, Leistungen, entscheiden, und das sagen wir auch.*) Er hält sich aber trotz dem an Worte,

---

*) Wie der Herr Schulvorsteher als „Sachkenner" über die vorregulativischen Schulen urtheilt, besagt folgende Stelle (S. 12):

„Das Streben der Schule war über das Ziel hinausgegangen und hatte über alle möglichen Dinge das Nothwendige und Nächste vergessen. In vielen Seminarien wurde allgemeine Bildung getrieben, aber nicht die Vorbereitung auf den eigentlichen Beruf" u. s. w.

Jeder Billigdenkende wird die Aufforderung an Herrn Lohmann gerecht finden, die ich hiermit an ihn ergehen lasse: nicht die „vielen" Seminare zu nennen, welche „die Vorbereitung auf den eigentlichen Beruf" versäumten (die Bezeichnung der „vielen" möchte doch etwas zu

indem er die vorzüglichsten Stellen der Regulative unter 45 Nummern zusammenstellt. Gewiß, man kann den meisten dieser Aussprüche und Forderungen, welche übrigens von den Verfassern der Regulative nicht entdeckt worden sind, zustimmen; aber der Verfasser wird, wie so viele außerhalb der praktischen Thätigkeit der Schule Stehenden, durch diese Worte geblendet. „Muß nicht", ruft Herr Lohmann aus, „dem deutschen Manne, der zugleich preußischer Unterthan und evangelischer Christ ist, das Herz aufgehen angesichts solcher Grundsätze?"

Da haben die Leser die Verblendung. Der Verfasser hält sich herkömmlicher Weise als „Diener am Wort" an die Worte; er vergißt die Hauptsache, die Frage, ob der praktische Lehrer unter den Verhältnissen, wie sie allerwärts sind, den thatsächlichen Forderungen der Regulative genügen könne, ob der Gebrauch der vorgeschriebenen Lehrmittel und die Bewältigung ihrer Massen die Erreichung der theoretischen Ansprüche gestatte (gar nicht einmal zu reden von der wichtigen Frage, ob die regulativischen Vorschriften dem in der Nation erwachten Bedürfniß nach erhöheter Bildung Rechnung tragen).

---

schwer werden), sondern nur ein einziges. Sollte — da er (S. 16) versichert, daß „die Seminarien von Neuwied und Mörs seit 20 Jahren nach denselben Grundsätzen (der Regulative) geleitet" worden seien — als ein solch einziges das Seminar in Mörs vor 30 Jahren von ihm nicht bloß bezeichnet, sondern seine Meinung mit Gründen und Thatsachen belegt werden, so verspreche ich ihm, die Antwort darauf nicht schuldig zu bleiben. Hic Rhodus! wiederhole ich. — Wie Lehrer aus der Nachbarschaft des Herrn Lohmann über die Richtung und die Leistungen der vorregulativischen Schule, welche bekanntlich der Pfarrer Löschke so trefflich vertheidigt hat, denken, darüber wollen wir ihm eine von Dortmund mit vielen Unterschriften bedeckte, an den eben Genannten gerichtete Adresse vor die Augen führen:

„Ihre trefflichen Worte der Abwehr gegen die tendenziösen und ungerechten Angriffe der ‚Weiterentwickelung der preuß. Regulative 2c.', so wie gegen die Recension des Herrn Seminardirectors Bock haben auch in unsern Gauen den ungetheilten Beifall der Lehrer gefunden. Durch Ihre gründliche, klare und leidenschaftslose Widerlegung aller vorgebrachten Anklagen haben Sie, hochverehrter Mann! nicht nur die Ehre des alten Breslauer Seminars und seiner ehemaligen Zöglinge glänzend gerettet, sondern Sie sind zugleich ein vollberechtigter und warmer Vertheidiger der vorregulativischen Schule und ihrer Lehrer in ganz Preußen geworden. Das Wort: „Seit 1850 ist es anders geworden!" hat auch über unsere westlichen Provinzen seine volle Gültigkeit beansprucht. Wenn auch die Symptome dieses Systemwechsels hier nicht so grell in

Sehen Sie, mein Herr Pfarrer, das ist's, da liegt, wenn Sie es erlauben, „der Hund begraben", da stecken die vermeintlichen, überall heraustretenden Mißverständnisse und die behaupteten Mißgriffe: zwischen den Worten der Regulative und ihren realen Vorschriften klafft ein ungeheurer hiatus, den kein Lehrer zu füllen vermag, den kein Dogma und kein Schulpfleger zu vernichten im Stande ist. Gibt man einem Draußenstehenden obige 45 Nummern zu lesen, so hört man den Ruf: das sind ja vortreffliche Grundsätze, wer kann und mag es wagen, denen zu widersprechen? Und, sehen Sie, so urtheilen auch Schulinspectoren, so auch der Herr Schulpfleger Lohmann. Derselbe gehört auch zu den Draußenstehenden, er erkennt jene Kluft nicht, er muthet dem Lehrer zu, sie auszufüllen, und er erklärt die, die ihm sagen, daß es unmöglich sei, das Unmögliche zu leisten, für Bösewichter und Uebelthäter. Er verdammt den geisttödtenden Mechanismus (möchte dies bei den Herren Confirmatoren allgemein sein!); aber ich sage ihm: die Regulative machen ihn unvermeidlich. Wer ihn nicht will, kann nicht ihr Freund sein. Bei den Schulrevisionen pflegen die Herren sich nicht

die Erscheinung getreten sind, wie in Schlesien, so hat es doch keineswegs an denselben gefehlt. Auch hier drohten die Regulative einen Zwiespalt in die Lehrerwelt hineinzutragen, den aber der gesunde Sinn des Volks und seiner Lehrer glücklich verhütet hat; auch hier hat es nicht an Bestrebungen gefehlt, die neue Aera auf Kosten der vorregulativischen Schule zu glorifiziren; auch hier wie bei Ihnen braucht die Vergangenheit in Bezug auf Tüchtigkeit den allerstrengsten Vergleich mit der Gegenwart nicht zu scheuen; auch hier haben es den Lehrern Ueberzeugung und Pietät nicht gestattet, ihre Vergangenheit schamlos zu verleugnen und zu verlästern. Unsere Interessen sind daher solidarisch. Mag es in gewissen Kreisen auch sehr empfehlend sein, die Männer und Institute zu schmähen, deren Verdienst vorzugsweise den Ruhm des preußischen Volksschulwesens begründet hat; wir Lehrer dürfen uns solchen Frevels nicht schuldig machen, auch stillschweigend denselben nicht gutheißen, wenn anders der sittliche Boden der Schule nicht gefährdet werden soll. Darum haben wir es für unsere Pflicht erachtet, Ihnen, theurer Mann! unsere dankbare Anerkennung für Ihre freimüthige Vertheidigung der schlesischen und dadurch auch der preußischen Lehrer im Allgemeinen — offen auszusprechen. Fahren Sie fort, in dieser Sache dem Recht und der Ehre Ihr beredtes Wort zu leihen! Es sind ihrer noch mehr denn 5000 übrig geblieben, die ihre Kniee vor Baal nicht gebeugt haben; ihr Beifall möge Ihnen zur lohnenden Ermunterung gereichen!

Genehmigen Sie die Versicherung unserer aufrichtigen Hochachtung!"

an die theoretischen Grundsätze zu halten, sondern an die realen Leistungen. Dies thun auch die Lehrer; dabei kommen aber die „vortrefflichen" Grundsätze der Regulative zu kurz. Herr Lohmann verlangt, daß, wer sich über die Regulative ein Urtheil anmaße, sie vorher gelesen haben müsse. Ich sage ihm: das reicht nicht hin, man muß sie in Ausführung genommen haben, man muß Fachmann sein. Dies ist Herr Lohmann nicht, ich spreche ihm daher die Befähigung zu einem competenten Urtheil ab. Er erinnert (S. 7) an das Wort Calderon's: „Ein ganzes Leben reicht nicht hin, um eine Wissenschaft ganz zu fassen." Die Theologie ist eine der Wissenschaften; die Pädagogik eine andere.*)

A. D.

Eine allgemeine Bemerkung will ich hier noch anhängen. Wer die Erbsünde festhält, kennt die menschliche Natur nicht, kann nichts von natürlicher und naturgemäßer Entwicklung wissen wollen, muß sich folglich gegen das Grundprincip der gesammten neuern Psychologie und Pädagogik erklären, wird in pädagogischer und, damit zusammenhängend, in politischer und socialer Beziehung ein Reactionär sein und als solcher alle reactionären Maßregeln gut heißen. Wer die frische und freie Bewegung unter den deutschen Stämmen und ihr Streben nach Verbindung und Einheit nicht freudig und hoffnungsreich anerkennt und es höchstens nur bei Worten bewenden läßt, lebt außerhalb der strömenden Gegenwart und ist unfähig, die Bedürfnisse der Gegenwart zu erkennen. Dieses ist im höchsten Grade bei Denjenigen der Fall, welche die trennenden Unterschiede nach Confessionen, Stän-

*) Das Urtheil des Hrn. Verf. über die hohen Eigenschaften und den trefflichen Charakter des jetzigen (nunmehr gewesenen) Hrn. Cultusministers habe ich übergangen. Es ist verfänglich (für den eignen Charakter verfänglich), über das Innere eines Lebenden zu urtheilen. Der Wahrheitsfreund hält sich dabei zunächst Göthe's vor:

„Wer tiefer blickt, der sagt sich frei,
Es ist etwas Anonymes dabei."

Außerdem weiß er: der Werth eines Ministers hängt nicht von seinem Privatcharakter, sondern von seinen Thaten ab. Die preußische Culturgeschichte constatirt die Wahrheit des Satzes: von den tüchtigsten Cultusministern, welche Preußen zu besitzen das Glück gehabt hat, war keiner, in dem bekannten Sinne des Wortes, ein „Gläubiger". Wöllner war ein solcher und einige andere. —

den und Professionen festzuhalten trachten; sie haben daher auch über Bestrebungen im Geiste der fortgeschrittenen und fortschreitenden Zeit kein Urtheil. Von dem in diesen Beziehungen eingenommenen Standpunkte pflegt die Beurtheilung des Einzelnen über die Zweckmäßigkeit von staatlichen, kirchlichen und Schuleinrichtungen abzuhängen. Das Endurtheil über sie, namentlich über die ersteren und letzteren, gebührt daher nicht den Clerikern, nicht den Lehrern, sondern der Nation und in deren Namen ihren Abgeordneten. Ueber die technische Ausführung ist die Meinung der Lehrer einzuholen; aber jene haben auch darüber endgültig zu entscheiden, nicht ein einzelner Mann, er sei, wer er wolle. —

III.

Zur Beurtheilung der Regulative und der ministeriellen „Denkschrift“ vom Febr. 1861.

Der Beurtheilung dieser „Denkschrift“ (in dem „Pädag. Jahrbuche“ für 1862) habe ich (S. 184 bis 211) einzelne Betrachtungen nachgeschickt, wie sie dem einfallen, der über eine Begebenheit, ein unerwartetes Ereigniß, das ihn betroffen, still nachsinnt, die einzelnen Gedanken darüber in sich ruhig entstehen, sie gleichsam über sich kommen läßt — eine geistige Situation, die Jedermann kennt, zu vergleichen einem ruhigen Sommerabend, an welchem einzelne Wolken hinter einander über den Horizont hinwegziehen. Bevor eine ganz vorüber ist, erscheint schon eine zweite, dieser reiht sich eine dritte an, und so könnte man das Betrachtungsspiel lange fortsetzen, wenn man es nicht abzubrechen sich veranlaßt fühlte. Wie die Wolken verschieden sind in Farbe und Dunkelheit, so trübt auch eine Betrachtungsreihe, wie die angedeutete, in verschiedenem Grade die Ruhe und Lauterkeit des Gemüths. Es möge gestattet sein, der vorangegangenen Reihe noch einige Glieder nachzusenden. Das Kapitel ist sehr reich; jeder Betrachtende wird eigene Wolken an seinem Horizonte heraufsteigen sehen.

---

1) Die Kritik, welche die „Denkschrift“ des Hrn. Ministers vom Febr. 1861 über die Preußischen Seminare, insonderheit die schlesischen, veröffentlichte, führt einen von zwei Fällen als Resultate herbei: entweder glauben die in der vor-regulativischen Periode in den Staatsanstalten gebildeten Lehrer an die Richtigkeit und Wahrheit dieser vernichtenden Kritik, oder sie stellen dieselbe nach ihrer innern Ueberzeugung in Abrede. In dem ersten Falle verlieren sie das Vertrauen zu ihrer eigenen Thätigkeit, die sich in der Richtung bewegt, in die sie durch ihre Bildungsanstalten geleitet worden sind, in dem zweiten Falle werden sie des Vertrauens zu den ihnen vorgesetzten höheren und höchsten Behörden verlustig. Ich denke: jeder dieser Fälle ist schlimmer Natur, welches ist der verderblichere?

Ohne Besinnen sage ich: der erste.

Unglückselig der Mann, der das Vertrauen zu seiner eigenen Wirksamkeit, zu sich selbst eingebüßt hat. Schon jede Alteration dieses Selbstvertrauens, ohne welches eine sichere, ruhige, befriedigende und erfolgreiche Wirksamkeit undenkbar ist, hat zerstörende, das ganze Glück des Lehrers in Frage stellende Folgen; wie muß erst der gänzliche Verlust dieses Vertrauens wirken?

Diese Gefahr tritt unmittelbar bei dem Lehrer ein, welcher dafür hält, daß obige Kritik recht hat. Dieselbe behauptet, daß die vor-regulativische Seminarbildung als Unterrichts-Anstalt in den Hauptfächern falsche Bahnen gewandelt, die Zöglinge zum Betreten derselben angeleitet und verführt habe. Nun haben ihre Zöglinge selbstverständlich, im Vertrauen zu ihren Lehrern und zu den Staatsbehörden, die ihnen vorgeschriebenen Wege eingeschlagen und haben bis dato die Richtung auf denselben fortgesetzt. Da auf einmal ertönt der erschreckende Ruf: Ihr wandelt auf falschen Pfaden, auf Holzwegen, die zu keinem, wenigstens zu keinem richtigen Ziele führen, kehret um!

Werden sie es können?

Ich sage: sie werden es nicht können. „Wie man in der Jugend gewöhnt worden, davon läßt man nicht, wenn man alt wird.“ Ja, wenn die Lehrweise ein Ding wäre wie ein Gewand, das man an- und ausziehen, beliebig mit einem andern vertauschen könnte! Aber sie ist, namentlich in dem tüchtigeren, in sich harmonischen, individuell ausgebildeten Manne Bein von seinem Bein und Fleisch von seinem Fleisch, ist er selbst. Wie kann ein Solcher anders sein, sich anders darstellen, als so, wie er ist; wie kann er anders lehren als so, wie er lehrt? Wer das vermöchte — ich denke nicht an diese oder jene äußerliche Weisen, Manieren u. dgl., die man mit andern vertauschen kann, die aber das Wesen nicht alteriren — der dürfte sehr wenig werth sein, nichts mehr als ein außerhalb des Lehrinhaltes stehender, mechanisirender Schulhalter. Ein halb in die Sache eingedrungener Lehrer vermag das nicht; wie sollte es ein ganzer Mensch vermögen?

Aber er glaubt, wie wir angenommen haben, an die Richtigkeit der Behauptung der Behörden, daß er auf falschen Wegen wandle. Umkehren kann er nicht, wie eben gesagt worden — das zum ruhigen, ihn selbst wie seine Schüler

befriedigenden Wirken ganz unentbehrliche Selbstvertrauen ist dahin, man muß ihm sagen, und er wir das sich selbst sagen: er ist einer der unglückseligsten Menschen auf der Welt. — Weniger schlimm ist darum, nach meinem Ermessen, der andre Fall: er glaubt nicht an die Richtigkeit und Wahrheit jener obrigkeitlichen Kritik (es ist von dem Ganzen, von ihrer Totalität, nicht von diesen oder jenen Specialien die Rede).

Im besten Falle spricht dann in ihm und für ihn Alles dagegen: 1) das Vertrauen zu den Lehrern oder zu dem Lehrer (es ist genug, wenn er einen dieser Art gehabt hat), der, wie er sich bewußt ist, sein geistiger Vater geworden, zu dessen Füßen gesessen zu haben lebenslang sein inneres Glück ausmacht, dessen er sich bis zu dem letzten Tage seines Daseins, gleich jedem andern in erhebender Erinnerung lebenden Schüler, berühmt, von dem Beweise der Zuneigung und Liebe empfangen zu haben er so wenig vergessen kann wie der zärtlichen Aufopferung seiner leiblichen Eltern, dessen erfolgreiches Wirken er an sich und an Andern, Erwachsenen und Kindern, erlebt hat (wahrlich glücklich zu preisen der, der solche Mitgift aus der Anstalt, solche reiche, nimmer aufzuzehrende Erbschaft in das Leben mit hinüber nimmt); 2) seine eigne praktische Erfahrung, die Resultate der Arbeit an seinen Schülern, die disciplinarischen wie die didactischen Wirkungen seiner Thätigkeit im Berufe, die nachhaltige Kraft derselben, die sich an den in's Leben entlassenen Schülern, in ihrem beruflichen Verhalten wie in dem fortdauernden Verhältniß zu ihrem ehemaligen Lehrer, zeigt und offenbart; 3) die Uebereinstimmung seiner Ansichten und Grundsätze mit den Collegen und Schriftstellern, welchen er Einsicht, Sach- und Berufskenntniß, Wahrheit und Wahrhaftigkeit beizumessen sich nicht entbrechen kann.

Nehme man dieses Alles zusammen und vergegenwärtige sich ihr Resultat: er glaubt nicht, daß die Behörden wahr gesprochen, das Richtige getroffen haben, er verwirft ihre Ansichten, ihre Behauptungen, ihre Gründe.

Was wird die Folge davon sein? Keine andere kann es sein als die: er verliert das Vertrauen zu den höheren und höchsten Behörden; ihr Gewicht, ihre Autorität ist für ihn dahin — er kann nicht anders, so schmerzlich es für ihn ist. Denn Vertrauen ist ein beglückendes Gefühl, Verlust desselben ein inneres Unglück, Mißtrauen, mit unwiderstehlicher Macht in den Menschen eindringendes Mißtrauen ver-

zehrt den edelsten Schatz. Wie gern möchte er vertrauen! — aber in dem angenommenen Falle, er kann es nicht.

Wie wird, muß er denken und zu sich selbst sprechen, wie wird die Behörde, sogar die oberste, über dich, über dein Wirken denken? sie, die es für Pflicht erachtet hat, nicht bloß in Aktenstücken, die zu ewiger Ruhe in den Repositorien der Registraturen bestimmt sind, nein in öffentlichen, dem ganzen Publikum zugänglichen und unter den Lehrern in weitesten Kreisen verbreiteten ausführlichen Schilderungen über die Anstalten und Männer, die deine Lehrer und Führer gewesen, den Stab zu brechen? Welches Urtheil hast du selbst, in deinem beschränkten Wirkungskreise, der du der Meinung warst und bist, du könntest deine Lehrer niemals erreichen, du seiest kaum werth, ihnen die Schuhriemen zu lösen, welches Urtheil hast du, wenn die Behörden dich eines Blickes würdigen sollten, von ihnen zu erwarten? Du warst der Meinung und sie stärkte dich in deinem schweren Berufe, der Meinung, treu für Gott, König und Vaterland zu wirken — diese Zuversicht war, bei aller Verzichtleistung auf äußeren Lohn, dein Trost, dein Stab und Stecken — und das Alles soll nun dahin sein?!

Wohl dem, sage ich, welcher der Gefahr, in solchen Abgrund zu versinken, dadurch entgeht, daß ihm eine felsenfeste Erfahrung und unentreißbare Ueberzeugung sagt: nicht du wandelst falsche Pfade, sondern die Behörden. Wohl dem, sage ich, der zu solcher Festigkeit und innern Gewißheit gelangen kann: ich kann, ich darf, ich muß meiner Ueberzeugung folgen, und damit den Vorsatz verbindet, seine Ueberzeugung nicht in allen Stücken für abgeschlossen und fertig zu erachten, sondern sie immer von Neuem zu prüfen, sich für jeden wirklichen Fortschritt empfänglich zu halten, sich aber nicht durch äußere Anregungen, nicht durch egoistische Mahnungen und Beeinflussungen bestimmen zu lassen. —

Ist das, was ich bisher gesagt habe, richtig, tritt in Folge jener öffentlichen Verurtheilung einer von den beiden Fällen ein: Verlust des Glaubens an die Autorität der Behörden, oder innerer Schiffbruch: so dürfte sich doch wohl, selbst den Behörden, der Zweifel aufdrängen, ob es eine weise Maßregel gewesen, solche Aktenstücke nicht blos abfassen zu lassen, sondern sie auch zu veröffentlichen. So viel steht wenigstens bereits fest, daß sie mit den Regulativen ein inneres wie ein äußeres Zerwürfniß unter die Preußischen

Lehrer gebracht haben, wie es bis dahin unerhört war. Der Hr. Minister erklärte es in dem Abgeordnetenhause für eine wichtige Aufgabe, der „Unruhe" der Lehrer ein Ende zu machen. Die „Denkschrift" hat dazu wahrlich nichts beigetragen. —

---

2) „Wohl dem" — glücklich muß ich ihn preisen — „der seiner Väter gern gedenkt!", sei es, daß er ihrer Thaten, deren Andenken auf ihn gekommen, sich berühmen kann, sei es, daß er ihrer in einer langen Reihe bürgerlicher und häuslicher Tugenden gewiß geworden. Wohl aber auch dem, der seiner Lehrer gern gedenkt, der sich bewußt ist, von ihnen Erkenntniß und Weisheit, Tugend und Geschicklichkeit gelernt zu haben; dreimal Heil ihm, der durch sein Thun und Lassen, durch Gesinnung und Streben eines edlen Lehrers sich selbst als würdig erweist.

Unter allen cultivirten Nationen gehört es gleichsam zum Ehrenpunkt, der guten Lehrer, die man gehabt zu haben das Glück genossen hat, ehrenvoll und dankbar zu gedenken. Die Juden des a. T. erachteten dieses als eins der ersten Kennzeichen eines wohlgearteten Jünglings, als eine seiner obersten Pflichten. Bei den Griechen und Römern war es nicht anders, in dem Mittelalter zogen die Jünglinge nach fremden Ländern, um einen berühmten Lehrer aufzusuchen, sie pflegten sich nach seinem Namen zu nennen, ihrem Namen den ihres Lehrers beizufügen (Viviani, „letzter Schüler Galilei's"), nicht leicht eine Gelegenheit, die sich ihnen darbot, von ihren Lehrern zu reden, ungenützt vorübergehen zu lassen, sondern dieselbe freudig zu ergreifen. Unter allen Nationen aber ragen, will mich bedünken, die Deutschen als solche, die ihren treuen Lehrern ein dankbares Andenken zu erhalten pflegen, hervor. Wo fänden sich mehr Denkmäler, die darauf Bezug haben, als eben in Deutschland? Die Deutschen sind eine pädagogische Nation, und ich möchte sagen, der ächte Deutsche ist mit daran zu erkennen, daß er seiner Väter, seiner Lehrer gern gedenkt. Es gehört das mit zu der Liebe zu Heimath und Vaterland, zu den süßen und heiligen Erinnerungen seiner Jugendzeit, es gehört zu seiner Religion. Darum aber auch wehe dem, der ihm diese religiös-sittlichen, rein menschlichen Gefühle zu trüben oder zu entreißen sich bemüht! Einem Lehrer das ihn ehrende, dankbare Andenken an seinen Lehrer rauben, heißt: ihn um

eins der edelsten menschlichen Gefühle bringen, ihn um die Grundlage innern Glücks und der lebendigen Religion, um das Vertrauen zur Menschheit, betrügen, heißt ihn menschlich, sittlich und religiös corrumpiren. Wer dieser Grundlage bar ist, selbst keine Verehrung und Liebe zu Personen, die sich um ihn verdient gemacht haben, im Herzen trägt und nährt, wie ist es von dem zu erwarten, daß er durch sein Sein und Thun auf die Erzeugung so edler Erzeugnisse in seinen Schülern hinarbeite? Göthe sagt in Wahrheit: „Wer keine Erinnerung hat, der hat auch keine Hoffnung." Der Lehrer aber säet auf Hoffnung, und er erntet keine andern Früchte, als eben jene unsichtbaren — meist erst, wenn sein müder Leib längst unter dem Grase ruht. Ich kenne keinen höheren Schmuck eines Jünglingsherzens, als Begeisterung für seine Lehrer, seien es längst dahingegangene, begeisternde Schriftsteller und Dichter, die er persönlich nicht gekannt, seien es solche, die er im Leben gekannt und deren veredelnde Wirkungen er empfunden hat. Lese ich in dem Zeugniß des Abiturienten, daß er in Gehorsam, Liebe und Treue seinem Lehrer beigethan gewesen, so gilt mir das mehr, als die ruhmreichste Belobung seiner Kenntnisse und Geschicklichkeiten. Die ächtesten Perlen in dem Kranze, der einen Lehrer schmückt, sind die menschlichen Tugenden. Wie „ohne Liebe kein Frühling wiederkehrt und ohne Liebe kein Wesen Gott preis't", so wirkt auch kein Lehrer Etwas, was des Preisens werth ist, ohne diese Tugend, und wer keine Liebe, keine Verehrung gegen Verehrungswürdige in sich trägt und nährt, der hat sich des Schicksals zu getrösten, daß er ohne liebevolles, verehrendes Nachdenken dahinfährt, und keiner seiner Schüler ihm mit einer Thräne im Auge eine Handvoll Erde nachsendet. Verehren aber ist und bleibt, wie eine geist- und gemüthvolle Frau gesagt hat, ein göttliches Vergnügen. —

---

3) Der siegreiche Vertheidiger des alten Breslauer Seminars, dessen Aufhebungsgeschichte, was die Motive betrifft, noch in Dunkel gehüllt ist, Hr. Pastor Löschke, läßt nicht nach; er ist der Mann nicht, der sich abschrecken läßt, die Wahrheit verleugnet und zuletzt pater peccavi spricht.

Herr Seminardirector Bock an dem Reform-Seminar der neuen Aera vom J. 1850 hat es in dem begünstigten Schlesischen Seminar-Schulblatte versucht oder den Versuch

gewagt, ihn zu widerlegen. Das ist ihm, wie allen ähnlichen Versuchen, dem Volksgeiste entgegen zu wirken, schlecht bekommen. Alle Versuche dieser Art schlagen zufolge der Wirkung der erwachten Nemesis in ihr Gegentheil um. Die beabsichtigte Niederlage des Volksgeistes wird zu einem Siege desselben. Das erfährt dies Mal Herr Bock. Er wird sich vielleicht noch einmal regen, aber er thut wohl daran, sich die empfangene Lection zu merken und nach dem Beispiel des Breslauer Schul-Collegiums, dem Hr. Löschke seine Schrift vorgelegt hat, zu schweigen. In solchem Falle ist Schweigen eine beredte Antwort. Dagegen haben 200 schlesische Lehrer ihrem würdigen Vertheidiger gedankt und ihm gesagt: Du hast die Wahrheit geredet, obgleich sie, wie Hr. Löschke sagt, davon „keine materiellen Vortheile, vielmehr Nachtheile, mindestens von mancher Seite her directe Mißbilligung, ja wohl Drohung und Verdächtigung" zu erwarten haben. Wann wird dieses anders werden?

Also Hr. Bock hat gesprochen; vor ihm die bekannte Kreuzzeitung — auch ein sicheres Zeichen, auf welcher Seite Wahrheit und Wahrhaftigkeit zu finden sind.

Hr. Bock liefert keine Beweise, wie Hr. Löschke, er begnügt sich mit Behauptungen, leeren Behauptungen.

Er behauptet, die Ministerial-Denkschrift enthalte keine Anklagen. Sie enthält die allerstärksten, „über die Schlesischen Seminare" und „über alle Schulen in Bausch und Bogen."

Hr. Bock sagt, die Denkschrift stelle statt Anklagen „allgemeine Principien" auf. Hr. Löschke zeigt ihm, daß sie „entschiedene und greifbare Resultate" — verwerflicher und verdammungswürdiger Art — aufstellt. Die Denkschrift sagt dieses selbst; die Berichterstatter hatten keinen andern Zweck, als die Verderblichkeit des Wirkens der vorregulativischen Seminare durch die Resultate darzuthun.

„Das Princip" — sagt Hr. Lösche — „oder, um es richtiger zu bezeichnen, die fromm sein sollende Renommisterei, wornach man einige Jahre hindurch Kinderquälerei getrieben hat, daß nämlich die biblischen Geschichten ganz wörtlich auswendig gelernt werden mußten, hat freilich vor 1854 nicht gewaltet." Hat es nun aufgehört?

Hr. Bock sagt: „Wer dem Schulwesen nützen will, der schaffe Positives" (das alte verbrauchte Schild). „Es ist

hohe Zeit, daß endlich der Zwiespalt ein Ende nehme." Hr. Löschke entgegnet ihm mit dem Wahrwort, „daß die Hand, welche (in den Berichten der Denkschrift) das Wort gesprochen: „„seit 1850 ist es anders geworden"", einen Feuerbrand unter die schlesischen Lehrer geworfen habe." Wer ist demnach der Angreifende gewesen, wie Jedermann weiß? „Was ist denn für Frieden in der Schule, seit die Regulative erschienen? Ich wüßte bis in's Reformationszeitalter zurück kein Jahrzehent zu nennen, in welchem über ein ganzes, ausgedehntes Land hin, wie Preußen ist, durch eine Schulverordnung ein solcher Unfriede wäre ausgesäet worden, wie durch die Regulative." — „Mit welcher Freiheit einerseits, mit welchem Terrorismus andrerseits sind bei der letzten Kammersitzung Petitionen für Beibehaltung der Regulative zu Wege gebracht worden! Wie sind bei der Schärfe der Disputationen hie und da die Lehrer gegen einander erhitzt, oder in Gegensatz gegen die Revisoren getreten! Wie ist mancher treue Lehrer, der bisher sich stets des Beifalls seiner Vorgesetzten und der Früchte seines Fleißes erfreuen durfte, wegen seines Festhaltens an erprobtem Unterrichtsverfahren in eine Stellung gedrängt worden, die ihm die Freudigkeit des Wirkens und den amtlichen Frieden raubte!" —

Dieses und vieles Andere ist von dem wahrheitstreuen Manne zu lesen in dem ersten diesjährigen Hefte des „Neuen schlesischen Schulboten", redigirt von Scholz und Hinke. Er hat dem Hrn. Bock heimgeleuchtet, oder den Hrn. Bock heimgeleuchtet, ich weiß nicht, wie man richtiger sagt, ich denke: beide Sprechweisen sind zutreffend. Er schweige nun, oder er rede weiter: er kann sich, wenn er zu Letzterem den Muth oder die Verwegenheit hat, dessen getrösten: er wird abermals heimgeleuchtet und beleuchtet seine Behausung wieder betreten. Also geschehe es Allen, die wider die Wahrheit auftreten!

---

4) Nr. 1 der „Erziehung der Gegenwart":

„Die Erziehung der Gegenwart will einen Baustein einlegen, daß die Schule ihre Zöglinge naturgemäß entwickelt. Sie will deßhalb — negativ — keine Preußischen Regulative.

Die seit 1854 in Preußen das Volksschulwesen beherrschenden Regulative wollen eine Pädagogik ohne Anthropologie, ja mehr noch — Pädagogen ohne Pädagogik, Pädagogen mit „Schulkunde für die Volksschule“ gefüttert, besonders präparirte und filtrirte. Sie wollen an der Stelle einer auf Beobachtung und Erfahrung gegründeten Anthropologie die orthodoxe Theologie als Fundament der Erziehung. Sie wähnen, daß diese orthodoxe Theologie das Christenthum selbst sei, und verdrängen deßhalb das lebendige Christenthum durch eine längst aus den Gemüthern der gegenwärtigen Menschen geschwundene theologische Anschauung. Sie versuchen das deutsche Volksleben von dem lebendigen Strome der deutschen klassischen Literatur abzuschneiden. Sie streben todtes Gedächtnißwesen an die Stelle lebendiger Entwicklung zu stellen. Die Regulative haben die Rohheit, die Ungebildetheit, den Handwerkssinn, der noch bei vielen Volkslehrern herrscht, sowie die Erbärmlichkeiten, die trotz Pestalozzi noch in vielen Schulen bestehen, — sie haben das mechanische, handwerksmäßige Treiben in der Lehrerbildung wie in der Schulerziehung zum Ideal der Volksschule erhoben. Das ist ihr Verbrechen an der Volkserziehung der Gegenwart.“*)

---

5) Zwei Urtheile über die Raumer-Stiehl'schen Regulative vom Standpunkte der Wissenschaft aus der neuesten Zeit.

---

*) Diese Bemerkung aus der „Erziehung der Gegenwart“, der die andere folgt: dieselbe will „keine Abhängigkeit der Schule von der Kirche“, kann als Probe zur Charakteristik dieser Zeitschrift dienen, welche von Dr. Schmidt in Cöthen redigirt wird und bei A. Enslin in Berlin erscheint. (Alle 14 Tage eine Nummer, vierteljährlich à 12½ Sgr.) Außer ihrer allgemeinen Aufgabe, für Erziehung „im Geiste der Gegenwart“ zu wirken, befördert sie vorzugsweise die „Kindergärten“ nach Fröbel's System. Diese Zeitschrift verdient weite Verbreitung.

Eine zweite, hauptsächlich der Kindergarten-Erziehung gewidmete Zeitschrift werde hier noch genannt: „Kindergarten und Elementarklasse, herausgegeben durch einen Verein von Freunden Fröbel'scher Erziehungsgrundsätze, Weimar bei Böhlau.“ Von 1862 ab erscheint sie im dritten Jahrgange, monatlich eine Nummer, vierteljährlich à 5 Ngr.

Während die „Erziehung der Gegenwart“ nicht ausschließlich, aber vorzugsweise die richtigen Erziehungsgrundsätze zu verbreiten sucht, liefert der „Kindergarten“ nicht ausschließlich, aber vorzugsweise schätzbare

a. Professor Dr. Stoy in Jena rechnet in dem ersten Bande seiner „Encyclopädie der Pädagogik, Leipzig 1861 bei Engelmann", einem gründlich wissenschaftlichen Werke, das wir deßhalb nur denjenigen, welchen die Pädagogik ein Gegenstand ernsten Studiums ist, diesen aber recht dringend empfehlen, die Herren Stiehl und Stahl zu der Partei, welche „die modernen Anstalten zur Umkehr der Wissenschaft" in Thätigkeit gesetzt haben (S. 153); er redet (S. 317) von dem „dürren Boden der unpädagogischen Regulative", und er bezielt vom Standpunkte, nicht der dogmatisirenden und theologisirenden, sondern der genetischen (entwickelnd-erziehenden) Methode aus den schädlichen Gebrauch pietistischer Gefühlsüberschwänglichkeit und Verdunkelung klaren Sinnes, wie sie in Missionstraktaten, Blättern des Rauhen Hauses, in „Wölbling's christlichen Geschichten zu Luther's Katechismus", oder auch in Dr. Crüger's ähnlichen Materialien vorkommen, zu Gebetsübungen, die auch einst in dem „Schulblatt für die Provinz Brandenburg" warm empfohlen waren, und in Slymer's Weise zu einlullenden verhimmelnden liturgischen Schulandachten verwandt wurden, ich sage, Prof. Stoy wendet auf dergl. grobe Verirrungen und vermeintlich preiswürdige Resultate das ernste Warnungs-

---

Materialien, so daß beide Zeitschriften in dieser Beziehung einander ergänzen.

Daß die „Kindergärten" seit der Aufhebung des Verbots auch in Preußen (z. B. in Berlin) gedeihen, wissen die Zeitungsleser. Der Reichthum an Stoff hat die Rh. Blätter verhindert, den Gegenstand in dem Grade, wie er es verdient, zu verfolgen und die einschlagende Literatur bekannt zu machen. Aus obigen Zeitschriften, namentlich aus der ersten, erfährt man alles Röthige. Von Bedeutung ist die Schrift: „Wilhelm Middendorff über die Kindergärten. Durchgesehen, ergänzt und theilweise verbessert von Dr. Dichard Lange. Hamburg 1861, Hoffmann & Campe. (188 S.) Von Demselben wird im Laufe dieses Jahres bei Enslin in Berlin der Gesammtinhalt der vielen Fröbel'schen Schriften herausgegeben werden. Außer Lange in Hamburg, Dr. Schmidt in Cöthen, Pösche in Rummelsburg bei Berlin, die auf dem Gebiete der Theorie ihre Hauptthätigkeit entwickeln, erwirbt sich die Baronin Frau v. Marenholtz um die Sache große Verdienste.

Das Alles und vieles Andere erfahren Kindergärtner und -gärtnerinnen aus der „Erziehung der Gegenwart", die durch Verbreitung entwickelnd-erziehender Bestrebungen im Geiste fortgeschrittener Zeit arbeitet und wirkt. Pestalozzi und Fröbel sind die Leitsterne derselben, aber in selbstständiger, fortschreitender Entwicklung. —

wort von Heinrich Thiersch an: „Das waren Erfolge, vor denen man sich eher fürchten sollte, als sich darüber freuen. Denn hier stellt sich die schlimmste der Gefahren ein: frühe Abnutzung aller solchen Eindrücke und Erlebnisse und einschleichende Unwahrheit, indem die Kraft schwindet und die Redensarten bleiben." —

b. Professor Dr. Schmidt in Cöthen beurtheilt in dem 4ten Bande seiner „Geschichte der Pädagogik, Cöthen 1862 bei Schettler", einem riesenhaft zu nennenden (der 4te Band allein ist 814 Seiten stark), mit staunenswürdigem Fleiße ausgearbeiteten, die Geschichte der Pädagogik bis zur Gegenwart fortführenden Werke, nachdem er in demselben die Grundsätze der Pr. Regulative dem Leser vorgeführt hat, dieselben in folgender Weise (S. 320 ff.): „Die Regulative bauen auf diese Fundamente nicht ein Gebäude, das den Forderungen der gegenwärtigen Wissenschaft und der gegenwärtigen Pädagogik entspricht. Sie haben an die Stelle der einen Abstraktion — des einseitigen Idealismus — eine andere — die des Materialismus — gesetzt; wenn sie mit Recht dem todten Formalismus und der allgemeinen Menschenbildung, wie (wenn) sie sich in der Volksschule geltend gemacht hatte, entgegentraten, so haben sie mit Unrecht durch die Beschränkung des Wissens auf das im allgemeinen Umlauf befindliche, dürftige Material den Unglauben an den Geist des Volkes proclamirt und denselben zum Mechanismus und Materialismus verdammt; denn mechanisches Aneignen, selbst von Bibelsprüchen, führt nicht in die Welt des Geistes, sondern zieht selbst das idealste Gebiet des Menschenlebens, die Religion, in die ganz gewöhnliche materielle Welt herab. — Die Regulative wollen die Wohl- und Naseweisheit der Schulmeister niedermachen, zu der viele durch rationalistische Halbbildung gelangt waren — mit Recht; aber anstatt daß sie die wahre, volle Bildung, die bescheiden macht, gewähren sollten, setzen sie das Wissen des Lehrers auf ein Minimum, das ihn weit unter den Bildungsstand seiner (fortgeschrittenen) Bauern stellt, so daß sie den Lehrerstand herabdrücken, statt ihn zu heben. — Die Regulative streiten wider die Abstraktion, welche die Religion zur bloßen Verstandessache macht — mit Recht; aber sie setzen mit Unrecht an die Stelle der Verstandesreligion eine Gedächtnißreligion, die eben so wenig wie jene zu Gott erhebt; denn die 50 Lieder, welche die Präparanden, und die 30, welche die Schüler,

die Perikopen, welche die Kinder (theilweise), und die biblischen Geschichten, welche die (meisten) Seminaristen auswendig lernen müssen, sind eben so wenig fähig und eben so wenig eine Bürgschaft dafür, daß religiöse Menschen erzogen werden, als eine einseitige, absoluten Anspruch machende Katechese, welche das lebendige Leben der Religion zerdefinirt und zerdistinguirt. — Die Regulative leiden an dem Verirrung, die sie auch den Lehrern einimpfen wollen: sie kennen den Menschen, die Seele des Menschen, nicht, und wie es ohne Anthropologie keine Pädagogik und ohne Pädagogik keinen Pädagogen geben kann — wie es unmöglich ist, daß Derjenige, der nicht weiß, was der Mensch ist, den Menschen zu behandeln, zu erziehen vermag, wie es auch unmöglich ist, ohne feste Principien, ohne sichere didactische und methodische Grundsätze eine Schule zu leiten, wenn man nicht — der bloßen banausischen Praxis vertrauend — wie der Schiffer auf dem Meere ohne Kompaß hin- und hergeworfen werden will: so ist es auch unmöglich, ein den Bedürfnissen der Gegenwart entsprechendes Regulativ für die Bildung der deutschen Volksschule zu geben, wenn man nicht als Basis derselben den Menschen in seinem wahren Wesen erfaßt, sondern von einem einseitigen, orthodox-theologischen System ausgeht, das man mit der Religion verwechselt, — wenn man nicht für den deutschen Lehrer als nothwendigstes Bedürfniß Bekanntschaft und inniges Hineinleben in die humanen Erzeugnisse der deutschen klassischen Literatur verlangt, sondern denselben sogar von der Kenntniß derselben auszuschließen wagt. Die Regulative sind im Irrthum, wenn sie wähnen, daß orthodoxe Theologie die Stelle einer auf Beobachtung und Erfahrung gegründeten Anthropologie ersetzen könne. Sie sind im Irrthum, wenn sie annehmen, daß — und seien es noch so religiöse alte Kirchenlieder — sie die großen Klassiker unsrer Nation zu vertreten vermögen. Sie sind im Irrthum, wenn sie Wortorthodoxismus für wahres und einzig wahres Christenthum halten. Sie sind im Irrthum, wenn sie glauben, daß eingelernte biblische Geschichten auch erlebte sind; denn die Masse der biblischen Geschichten, biblischen Sprüche und Kirchenlieder, die sie einzuüben befehlen, läßt es eben so wenig zu einem geistigen Verarbeiten kommen, als das unzeitige Lernen von formulirten Gedanken und Gefühlen, z. B. der Lehren von der Sünde und Gnade, zu welchen das Kind noch keine geistigen Anhaltspunkte hat. Sie

sind im Irrthum, weil im Widerspruch mit sich selbst, wenn sie einerseits den besonderen Anschauungsunterricht verwerfen, weil „sich aller Unterricht auf Anschauung gründen soll“, und wenn sie dann andrerseits verlangen, daß sogleich „das in die Schule eintretende Kind das Vater Unser“ ꝛc. lernen soll, als ob die Bitten des größten und tiefsten aller Gebete für das Kind „anschaulich“ wären, und als ob nicht diese dann erst für dasselbe „anschaulich“ würden, wenn es vom Verhältniß seiner Eltern und von der Natur aus mittelst seines Innern in die göttliche Welt eingeführt ist! Sie sind im Irrthum, wenn sie meinen, daß Anlernen Entwickeln ist; die positiv-christliche Religion, die Religion der Liebe, soll die religiösen Gefühle im Menschengeiste wecken und nähren, daß sie zur That treiben; aber auswendig gelernte Sätze, die, von Außen herangebracht, nicht fragen, ob sie im Kindesgeiste Antwort erhalten, vermögen nicht zu entwickeln, so wenig, als sie an sich schon religiös machen. Es ist nicht wahr, daß Derjenige, der am meisten Bibel- und Gesangbuchsverse herbeten kann, darum und dadurch schon der religiöseste, der beste Christ sei. — Und weil nun die Regulative von dem beengenden theologisch-orthodoxen Standpunkte, der sich für das allein wahre Christenthum hält, ausgehen, darum müssen sie — gleich dieser Richtung auf dem großen Boden der Geschichte, wo sie der Wissenschaft feindlich entgegen tritt und diese als unchristlich von sich weist — auch den Seh- und Wissenskreis der Volksschule und deren Lehrer so eng als möglich ziehen. Ja, es ist wahr: wie der Mittelpunkt im Menschenleben Gott ist, so ist das Centrum aller Menschenweisheit in der Religion umschlossen; und weil die Religion die höchste und ewige Wahrheit giebt, so muß sie auch in der Volksschule, wie in allen Schulen, die Sonne sein, von der alles andre Wissen Licht erhält.*) Aber es ist nicht wahr, daß die Wissenschaft im Gegensatz zur Religion steht, und es ist ein Wahn, wenn man Lessing, Schiller und

*) Es kommt hier nur darauf an, die Ansichten des Prof. Schmidt über die Regulative mitzutheilen. Bei einer Beurtheilung des Werkes selbst würden wir, bei übrigens wesentlicher Uebereinstimmung mit der Gesammtauffassung, gegen manche Sätze, z. B. gegen obige Ueberschwänglichkeiten, Einspruch erheben. Die Religion hat es nicht mit allem Wissen zu thun, giebt nicht allem Wissen Licht u. s. w.

Göthe, Kant, Hegel und Al. v. Humboldt aus dem Christenthum hinausweist; es ist deshalb ein Wahn auch, wenn man das Wissen der Volksschule und des Volksschullehrers von der großartigen Entwickelung der Nationalliteratur abschneidet und dasselbe bis auf Null (— vom Standpunkte der Gegenwart aus betrachtet —) reducirt, oder vielmehr wenn man sich bestrebt, Volkslehrer und Volk durch das Einüben fertiger Resultate jeder selbstständigen geistigen Entwicklung zu entziehen. Es heißt sich gegen das Rad der Geschichte stemmen, wenn man dem Volksschullehrerstande und damit dem Volke die Resultate der wissenschaftlichen Forschungen, der Entdeckungen und Erfindungen vorenthält und ihm dabei die theologischen Anschauungen einer längst vergangenen Zeit anlernen will. Summa: Die Regulative haben die Rohheit, die Ungebildetheit, den Handwerkssinn, der noch bei vielen Volkslehrern herrscht, so wie die Erbärmlichkeiten, die trotz Pestalozzi noch in vielen Schulen bestehen, — sie haben das handwerksmäßige, mechanische Treiben in der Lehrerbildung wie in der Schulerziehung zum Ideal der Volksschule erhoben. Das ist ihr Vergehen an der Volkserziehung der Gegenwart." —

---

6) Selbst die „Berliner Blätter von Bonnell, Fürbringer und Thilo" sagen (1862, Nr. 3, S. 21): „Ich kann es nur für ein irrthümliches Verfahren erkennen, wenn dies Ziel (Belebung durch die biblischen Geschichten) in der Elementarschule zu erreichen versucht wird durch Anwendung der neuerlich ergriffenen Manier, einen bestimmten Text der biblischen Geschichte buchstäblich zu octroyiren und zu inculciren. Das heißt nicht, den Boden zubereiten, auf welchem nachmals ein geistiges Leben erspriessen soll, sondern ihn zur Tenne schlagen. Worte mühsam einprägen ist etwas völlig Verschiedenes von der Gründung und Weckung eines Lebens. Darum lebe ich des Glaubens, daß auf ein Behalten von Ausdrücken in noch so bewährter Fassung bei biblischer Geschichte Anfangs geradezu zu verzichten sei. Es werde nichts gemacht, noch viel weniger erzwungen; nichts davon werde weder geflissentlich „angeeignet", wie man schmeichelnd sagt, noch „eingeprägt", was nur unter jähem Drucke und peinlichem Widerstreben geschehen könnte.

Es ist nämlich etwas Anderes, eine bestimmte Ausdrucksweise im Gedächtniß tragen und einen bestimmten Eindruck im Herzen aufbewahren. Auf Letzteres ist zuerst und allein auszugehen. Dem Lehrer bleibe für seine Mittheilungsweise so viel als möglich freie Bahn, und seine Zunge werde hierbei nicht in den Stock eines bestimmten Buchstabens gelegt!“

IV.

Beurtheilungen und Anzeigen.

1. Der naturgeschichtliche Unterricht. Gedanken und Vorschläge zu einer Umgestaltung desselben und Anleitung zur Beschaffung naturgeschichtlicher Lehrmittel. Von E. A. Roßmäßler. Mit zwei Holzschnitten. Leipzig 1860, Brandstetter. (138 S. 8. 10 Sgr.)

Herr Roßmäßler wurde den Lehrern zuerst durch sein schönes, edles, weil veredelndes Werk: „Der Mensch im Spiegel der Natur" bekannt und lieb. Seit dem sind sie aufmerksam auf jedes seiner Werke. Das vorliegende verdient solche Aufmerksamkeit in besonderm Grade, es behandelt einen Zweig des Volksschulunterrichts, er widmet seine Arbeit direkt der Volksschullehrern im weitern Sinne des Wortes. In der Natur ein Fremdling zu sein, bringt nach seiner Ansicht „Schaden und Schande"; durch geschichtliche Behandlung des Unterrichts über die Natur soll sie dem Lernenden zur Heimath werden. Er verficht daher das Recht der Naturwissenschaft auf einen Platz in der Volksschule, er betrachtet die aus gewissen Pfaffenwinkeln herrührenden Scheelblicke auf den Naturunterricht, als beeinträchtige derselbe die Gottseligkeit und Frömmigkeit, als verketzernde Jeremiaden, die vor gebildeten Leuten zu widerlegen einem gebildeten Manne nicht zugemuthet werden könne. Eben so wenig, meinen wir, als es zu erwarten steht, daß es einem Lehrer einfallen werde, die auf dem letzten Kirchentage in Barmen aus dem Munde eines Lehrers vernommene saubere Ansicht, die Shakespeare, Schiller, Göthe u. A. hätten nichts Anderes als „Träbern" geliefert, zu widerlegen. Personen solcher Art errichten sich selbst einen Schandpfahl. Das Arge dabei ist nur dieses, daß sie sich mit solchen Meinungen brüsten und daß die Versammelten solchen Mäulern das Wort gönnen.

Unser Verfasser geht von der durch A. v. Humboldt ausgeführten Ueberzeugung aus, daß die Natur als „ein durch innere Kräfte bewegtes und belebtes Ganze" aufzufassen sei,

daß die Erkenntniß dieses Ganzen die aus A. v. Humboldt's Leben herausleuchtenden großen Eigenschaften „Wahrhaftigkeit und Liebe" befördern, „daß die Erforschung der Weltordnung ihr erwärmendes Licht ebenso, wie in die Räume des Weltgebäudes, auch in die Falten des menschlichen Herzens und in die traurigen Wirrsale der menschlichen Gesellschaft senden und überall Klarheit und Versöhnung, Ordnung und Einklang als unvergängliche Blüthen hervorrufen werde." Von der Richtigkeit dieser Ansichten überzeugt der Blick in A. v. Humboldt's Leben und Wirken, sowie die Befriedigung, welche den mit der Natur beschäftigten, ihren Eindrücken sich hingebenden, ihren Gesetzen nachspürenden Menschen überkommt. A. v. H. war nicht bloß einer der größten Gelehrten, man kann sagen der berühmteste Mann seiner Zeit, sondern auch einer ihrer Edelsten. Selbst sein Briefwechsel mit Varnhagen (herausgeg. von L. Assing) liefert dem Leser diese Ueberzeugung. Unzähligen Menschen hat er Wohlthaten erwiesen und Förderung angedeihen lassen, und die ihn im Verdacht hatten, daß er zu einem Hofschmeichler herabgesunken sei, die Reaction begünstigt habe u. s. w., mögen diese Briefe und die Aufzeichnungen Varnhagen's lesen. Und was die behaupteten Wirkungen der Beschäftigung mit der Natur betrifft, braucht man sich nicht auf logische Beweise einzulassen, nur an das Gefühl und Bewußtsein jedes, noch nicht durch Postillen, Ueberschwänglichkeiten auf Kirchentagen und hypervernünftigen Glaubensdusel verbohrten Menschen zu appelliren. Auch in diesem Sinne bringt die Unwissenheit über Naturgegenstände Schaden; einem Lehrer, der damit behaftet ist, bringt sie Schande, und eine Schule, in welcher die Kinder nicht wenigstens über die Dinge unter und über ihren Augen unterrichtet werden, hat auf ehrenvollen Namen keinen Anspruch.

Zunächst beantwortet der Verfasser die Frage, was ihm die Natur und ihre Wissenschaft sei — des Menschen Heimath und Mutter, gleichviel wo auf der Erde er sich befindet, das alle Wesen umfassende einigende Band, daher auch der Gegenstand des allgemeinsten Unterrichts, die eigentliche und natürliche Grundlage aller menschlichen Bildung und Erziehung. „Sollte man" — fragt der Verfasser — „ein Mensch, ein Bürger dieser Heimath sein können ohne Kenntniß ihrer Geschichte, deren Werk wir selbst sind: — ohne Kenntniß ihrer Gesetze, denen wir uns keinen Augenblick entziehen können, viel weniger noch als Gesetzen unsrer bürger-

lichen Heimath: — ohne **Kenntniß ihrer Hülfsquellen**, aus denen allein die Befriedigung unsrer Bedürfnisse fließt: ohne Kenntniß ihrer **Regierungsform**, welche uns das Verständniß unsrer Stellung erschließt?" — Aus diesen Worten geht hervor, daß dem Verfasser in dem Naturunterricht der Schwerpunkt alles Menschenunterrichts liegt. Der Leser kennt damit dessen Standpunkt, erkennt dadurch den Gegensatz zu andern, den herkömmlichen Ansichten und Vorschriften, und er weiß nun, ob er es für der Mühe werth erachten mag, dem Verfasser weiter zu folgen. — Wir gehören zu diesen Lesern. Zwar wissen wir, daß wir solche Ansichten nicht sofort in die Praxis einführen können; aber ohne Werth sind sie darum mit Nichten. Vermögen wir nicht Alles, so vermögen wir Einiges, das Vollkommne bleibt ein unerreichbares Ideal, und wir tragen dadurch, daß wir der Wahrheit nach Möglichkeit Folge geben, dazu bei, daß sie mehr und mehr Einfluß gewinnt und veralteter Kram beseitigt wird. Des Herrn **Roßmäßlers** Ansicht von Schuleinrichtung und Volksunterricht bildet mit dem, was unter uns durch Herkommen und Befehl von Oben fest steht, einen direkten Gegensatz. Nach ihm — das ist der zu fassende Grundgedanke — ist der Naturunterricht das Fundament menschlicher Bildung.

Es entsteht nun die Frage: Wie soll die Erkenntniß der Natur erstrebt werden? Der Verfasser antwortet: „auf geschichtlichem Wege, in geschichtlicher Form." Was unsre Schullectionsplane Naturgeschichte nennen, ist Naturbeschreibung; diese will der Verfasser nur als Beigabe, nicht als Hauptsache, noch weniger als ausschließliche Beschäftigung — auch ist hier von Geschichte der Naturwissenschaft nicht die Rede.

Als schädliche Folgen der einseitigen Auffassung des Naturunterrichts als Naturbeschreibung bezeichnet der Verfasser: 1. daß die Erde nicht als ein in seinen einzelnen Erscheinungen zusammenhängender Organismus aufgefaßt werde (ein von den früheren Naturforschern selbst verschuldeter Mangel, der durch den „Kosmos" entschieden und endgültig beseitigt ist); 2. die Trennung zusammengehöriger Zweige des Unterrichts: Naturgeschichte, Physik, Chemie; 3. Verbreitung und Verstärkung des Aber- und Wunderglaubens, welcher theilweise durch die riesenhaften Entdeckungen und Schöpfungen der Neuzeit erhöht werde, wenn man bloß die Sache, nicht den geschichtlichen Verlauf, ihre Entstehungsweise und ursachlichen

Zusammenhang erkenne; 4. oberflächliches, notizenartiges, gedächtnißmäßiges Wissen, dem die Natur doch fremd bleibe; 5. sie läßt den Menschen keine klare Weltanschauung gewinnen („das irdische Jammerthal ist zum grauenhaften, unnatürlichen Dogma geworden"), nicht die Ueberzeugung von der Einheit und Harmonie aller geschaffenen Dinge, nicht die richtige Auffassung des Menschen als des obersten Gliedes in der Reihe natürlicher Wesen; 6. der Mangel kernhafter Gedanken, der Einzug elender und unwahrer, leerer Vorstellungen und Begriffe in die Leere des Verstandes und Gemüths — die Blasirtheit, besonders der vornehmen Jugend. „Summa: der jetzt die Regel bildende naturgeschichtliche Unterricht ist nicht im Stande, in dem Schüler ein für sein ganzes Leben nachhaltiges Bedürfniß und Verständniß für einen freudenvollen Verkehr mit der Natur zu gründen." Auch fehlt es an dem Auge und dem Herzen für die heimathliche Natur,*) man sucht

---

*) Wenn ich hier, durch obiges Wort veranlaßt, auf zwei Schriften in dieser Anmerkung aufmerksam mache, so muß ich der Meinung vorbeugen, als verdienten dieselben nur eines flüchtigen Blickes. So ist es nicht; vielmehr gehören diese Schriften zu den besten, welche in den letzten Jahrzehnten für die Jugend geschrieben worden sind. 1. „Entdeckungsreisen in der Wohnstube. Mit seinen lieben jungen Freunden unternommen von H. Wagner. Mit vielen Abbildungen, mehreren Tonbildern. Leipzig 1862, O. Spamer." 2. „Entdeckungsreisen in Haus und Hof." Von Dems. ebendaselbst.

Die Titel wirken überraschend. Anfangs, den Namen und Charakter des Verfassers und zugleich des Verlegers übersehend, dachte ich: Sollten wohl die Kinder, Märchen und Knaben, Beschreibungen ihrer tagtäglichen Umgebung lesen mögen? Werden sie nicht viel mehr von Reisebeschreibungen in fremde Länder, von romantischen Robinsonaden 2c. angezogen? Läßt sich über die Wohnstube, über Haus und Hof etwas Anderes sagen als alltäglich Triviales? — Zu meiner Freude ließ ich mich nicht abhalten, die beiden Bücher näher zu betrachten. Was fand ich? Ich will es nicht verrathen; ich sage nur: ausgezeichnete Producte, excellente Waare, nicht anders von H. Wagner, sogar nicht anders von Spamer zu erwarten. Ich will es abwarten, ob die Leser dieser Versicherung trauen; sie werden sich, wenn sie darauf hin die genannten Bücher kaufen (à 20 Sgr.), nicht getäuscht finden — ihre Erwartung wird übertroffen werden. Mögen namentlich diejenigen Lehrer, welche dem ersten Anschauungsunterricht, der doch seinen Stoff aus der Umgebung der Schüler zu nehmen hat, Geist und Gemüth einhauchen wollen, es nicht versäumen, sich diese prächtigen Schriften anzuschaffen. Dieselben würden nämlich sehr irren, wenn sie meinen sollten, nur die Kinder besäßen an ihnen einen Schatz — nein, auch die Erwachsenen werden sich belehrt und erbaut fühlen. — Bei dieser Gelegenheit will ich noch sagen, daß

die schöne Natur in der Fremde, auf Reisen (die an sich nicht getadelt werden sollen), und entbehrt der auch auf Erkenntniß ruhenden Liebe zu Heimath und Vaterland.

(Nebenbei sei hier bemerkt, daß der Verfasser auseinander setzt, warum es an der geschichtlichen Darstellung des Naturunterrichts fehle: der eigentliche Forscher eignet sich dazu nicht, die Unkenntniß noch weniger, Allforschung ist wegen der Unermeßlichkeit keinem mehr möglich, Forschung in einem Gebiete ist aber unerläßlich, Popularität ist nicht Unwissenschaftlichkeit, zum Volkslehrer gehören besondre, seltne Eigenschaften u. s. w. Außerdem weist der Verfasser noch nach, daß die Naturwissenschaft [nicht die einzelnen Naturwissenschaften] in das Gymnasium gehört, als rein menschliches, geistiges Bedürfniß, zu den Studien, die man humaniora nennt, zu rechnen sei, die Humanität fördere u. s. w. Demnächst tadelt er die Specialliebhabereien der Lehrer und die durch die bloße Naturbeschreibung erweckte Namensucht der Schüler.)

Der Verfasser kommt nun auf den materiellen Theil seiner Aufgabe: die Lehrmittel und die Methode.

Zunächst beklagt der Verfasser — mit vollem Recht — die Dürftigkeit des Naturunterrichts in den Lehrerbildungsanstalten, die geringen Anforderungen, die man in dieser Beziehung in dem Examen an sie macht. Die Lehrertüchtigkeit in diesem Fache kommt — meint man — den Lehrern (besonders den „gelehrten"), von den Theologen nicht zu reden, „von selbst".

Aeußere Lehrmittel. Grundsatz: All unser Wissen kommt von den Sinnen, folglich veranschaulichende Unterrichtsmittel und durch sie Sinnenübung: 1. Schärfung der Sinne; 2. Uebung des unterscheidenden Scharfblicks; 3. Bildung des Geschmacks. (Bedeutsamkeit des „Kindergartens".) Darum vergleichende Betrachtung.

Naturproducte, Modelle, Apparate, Abbil-

---

ich es bedaure, die vielen trefflichen Schriften, welche bei O. Spamer in Leipzig erscheinen, nicht so ausführlich und eingehend besprechen zu können, wie sie es verdienen. Hätte ich über die Anlegung einer Bibliothek für Menschen von 10 bis 18 und mehr Jahren zu disponiren, so würde ich an Herrn Spamer schreiben: Schicken Sie mir Ihren ganzen Verlag! Ich wäre gewiß, damit eine große Zahl der belehrendsten und anziehendsten, zugleich reich ausgeschmückten Schriften gewonnen zu haben. Herr Spamer hat jetzt in der genannten Beziehung in Deutschland seines Gleichen nicht. „Ehre, dem Ehre gebührt." —

dungen. „Wer bei der Menschenbildung mit dem Gelde geizt, ist — ein Menschenfeind."

Der Verfasser führt diese Forderungen ganz speciell aus, worauf hier nur zu verweisen ist. Es muß genügen, wenn wir sagen, daß der Verfasser sich als Lehrmeister erweiset. Kein Lehrer der Naturgeschichte darf seine Anweisungen unberücksichtigt lassen. Das sei hier genug gesagt. — Endlich folgt der Lehrgang und ausgeführte Beispiele in Betreff des Lehrtones, besonders in der Vorstufe, auf welche der Verfasser großen Werth legt. Der demnächst befolgte Grundsatz heißt: auf jeder Stufe — in jeder Schulklasse — muß das Ganze vorkommen, in jeder folgenden in immer weiterer Ausführung. Der Verfasser überläßt den praktischen Lehrern Vieles; keiner aber wird es bereuen, die Ansichten und Winke des naturkundigen, kinderliebenden, humanen Mannes kennen gelernt zu haben und — zu bedenken.

A. D.

---

2) Vollständige Chorschule, von Adolf Bernhard Marx. Mit Uebungssätzen in Partitur. Leipzig, Breitkopf und Härtel. Preis: 2 Thlr.

Das Eigenthümliche und Unterscheidende dieses wichtigen Werkes möge im Allgemeinen durch die folgenden, der Einleitung entnommenen Sätze bezeichnet sein, denen alsdann die Besprechung des Einzelnen folgen wird.

„Soll Musik im Volke lebendig werden und das Leben des Volkes erhöhen, soll wahrhafte Musikbildung — nicht Anlernung und Anputz von außen, sondern Eingeburt in das Leben und Entfaltung aus demselben — gepflegt werden: so kann das nimmermehr gelingen, als durch Pflege des Chorgesangs." ...

... „Das Volksleben braucht Chöre, denn der Volkschor ist seine künstlerisch organisirte Stimme. Es braucht Chöre, zahlreich genug und geschickt für alle Momente der Feier in Freud und Leid, zu kirchlicher und jeder sonstigen Erhebung."

„Kein Staatsschatz kann so viel Chöre bezahlen. Das Volk allein, das überall gegenwärtige, kann sie überall und damit zu vollem Genügen aus eigenem Mittel, aus dem Mittel seiner gesammelten Stimmen und Kräfte herstellen."

... „Das Volk braucht Chöre, die seinem Bedürfniß überall und augenblicklich bereit sind. Aber die Kunst be-

darf ihrer ebenfalls. . . . Es muß die Zeit kommen, wo der fortschrittmuthige Tondichter nicht mehr als Almosenempfänger hin und her sucht, wo sich ein Chor für ihn bereitwillig finde. Und es muß die Zeit kommen, wo die Bereitwilligkeit der Chöre, besonders der thatlustigen jungen Chöre, nicht in den jetzt für jedes neue Werk schier endlosen Vorübungen erlahme, nicht durch die Mühen für das eine Werk vom Unternehmen neuer, vielleicht gewagter, zurückgeschreckt werde." ...

„Alles, — Volksleben und Kunst, — Kirche, wie außerkirchliche Verhältnisse, — Alles bedarf des Chors. Für Alles sind Chöre bereit zu halten. Im Volke selber, nicht in vereinzelten Lohnmitteln und Lohnkräften —, nur im gesammten Volke sind die gemäßen Mittel für das Bedürfniß des gesammten Volks zu finden.

„Es kommt darauf an, diese Mittel in Thätigkeit zu setzen."

„Es kommt darauf an, nicht blos sie in Thätigkett zu setzen, sondern dieser Thätigkeit eine Schnellkraft zu ertheilen, die den Chören gleichsam allgegenwärtige Wirksamkeit verleiht, die keinen berechtigten Moment des Lebens ohne den erforderlichen Chor läßt. Und so weit das Bedürfniß reichen kann — das heißt also: so weit die Grenzen chorischer Kunst sich ausspannen —, so weit muß diese schnellkräftige Thätigkeit reichen."

„Das ist die Aufgabe."

„Drei Momente heben sich aus dieser großen Aufgabe hervor.

Erstens gilt es, daß überall sich Chöre bilden, wo Neigung oder äußeres Bedürfniß Chorgesang fordern.

Zweitens darf die Chorbildung nicht in irgend eine willkürliche Grenze eingeschlossen, oder gar (durch Umgehung der Notenschrift) von Pfad' und Bestand der Kunst abgelenkt werden. ...

Drittens muß .... den Chören die Kunst zu treffen und vom Blatte zu singen mitgetheilt werden..... Chöre, die für jede Leistung wochenlanger, ja mehrmonatlicher Uebungen bedürfen, können den Anforderungen des Volkslebens nicht genügen und finden im Kreise des Volkslebens nicht die nöthige Muße." ...

Nachdem der Verf. in dieser Weise den Umfang und das Ziel der Chorbildung bezeichnet hat, wendet er sich

schon in der Einleitung der Frage zu, wie das Treffen oder das vom Blatt Singen zu erreichen sei. Als Grundbedingung dieser Kunst wird bezeichnet die Fähigkeit der Tonvorstellung und deren Ausbildung.

„Was kann nun für Ausbildung jenes Vorstellungsvermögens geschehen? Das ist die hochwichtige Frage für jeden Chorbildner. Von ihr ist das vorliegende Buch ausgegangen: sie erkennt es als seine Hauptaufgabe."

„Wir können uns alle Tonverhältnisse vorstellen, die wir begriffen haben. Wir können alle Tonverhältnisse treffen, die wir uns vorstellen können! Daher kann nur der Durchgebildete, der alle Tonverhältnisse, jeden Zusammenhang der Töne begriffen und sich anschaulich gemacht hat, Alles treffen; . . diese Durchbildung ist also eine der höchsten Aufgaben der Lehre, für die Vollendung des Chorgesanges die letzte und höchste Entscheidung."

„Die Methode, diese Aufgabe auf das Sicherste zu lösen, findet sich vorgezeichnet in der systematischen Entfaltung der Tonverhältnisse, noch mehr der gesammten Musikverhältnisse. Diese Entfaltung geht Schritt für Schritt vom Einfachsten zum Zusammengesetzten, vom Nächsten zum Entfernteren; die Tonkunst selbst hat sich geschichtlich so entfaltet... Die Kompositionslehre hat keinen andern Gang gehen können .....; die Chorschule kann eben so wenig einen andern Weg gehen..."

„So hat die Kompositionslehre der Chorschule die Hand gereicht. Aber umgekehrt wird die Chorschule den durch sie Gebildeten besser wie jede sonstige Lehre jenes vollkommene Vorstellungsvermögen verleihen, ohne das ein lebendiges Kompositionsstudium unmöglich ist. Beide hochwichtige Lehren haben sich verschwistern müssen."

Das Buch selbst zerfällt in drei Bücher: Vorbereitung, Ausführung, Uebungsstücke.

In dem Buche von der Vorbereitung finden wir in drei Abtheilungen auf 114 Seiten: I. alles Erforderliche über die Aufgabe und die Einrichtung der Chorschule; II. die Grundzüge des Lehrwesens; III. die Vorkenntnisse für den Chorlehrer.

Um zunächst bei Abtheilung I. stehen zu bleiben, so wird hier, nachdem die Aufgabe der Chorschule festgestellt und zergliedert ist, von der Zulassung zur Chorschule, der Gliederung der Schülerschaft, der Schuleinrichtung, dem Lehrer gehandelt

(33 Seiten). Es ist unmöglich, auf alles Gegebene auch nur andeutend einzugehen; Folgendes möge genügen:

„Die Chorschule muß sich ihrer wahren und höchsten Bestimmung gemäß ohne Rücksicht auf Stand und Verhältnisse Allen öffnen, die nach ihrer körperlichen und geistigen Beschaffenheit und nach ihren persönlichen Verhältnissen fähig und willig sind, sich ihr anzuschließen. Fähig und berechtigt sind alle, welche das Alter von 10—12 Jahren erreicht und zugleich jenen Grad allgemeiner Vorbildung gewonnen haben, welchen jede gute Elementarschule gewährt."

„Die Chorschule findet allein in dem gemischten Chore ihren vollständigen und insofern höchsten Wirkungskreis."

„Die Lernenden werden nach der Zeit ihres Eintritts und dem Standpunkte ihrer Entwickelung in zwei oder mehreren Lehrgängen neben einander geführt. Doch soll die Schule nur das durchaus Unverträgliche aus einander halten."

„Die Unternehmungen J. Mainzer's und Anderer, sehr große Schülermengen zu gemeinschaftlichem Gesange anzuleiten, gelten nur dem naturalistischen Einsingen und haben nur auf dem Boden solcher Völker Werth, die in Musikbildung und erhelltem Musiksinn zurückgeblieben sind."

„Eine Zahl von 6 wöchentlichen Lehrstunden, wenigstens für den mehr elementaren Theil des Lehrganges, würde höchst förderlich sein; doch gewähren auch 3 Stunden (mit je einem Zwischentage) hinlänglich lebhaften Fortschritt. . . . . Nöthigenfalls muß man auch mit 2 Stunden auszukommen suchen; für die höhern Aufgaben genügen sie durchaus."

„Zur Begleitung des Gesanges ist am geeignetsten der Flügel, weniger schon die Geige, am wenigsten die Orgel sowie das Harmonium."

„Der Lehrer muß neben seiner musikalischen, sprachlichen und pädagogischen Begabung auch Liebe für die Sache, Lust an Unterweisung, Eifer für seine jedesmalige Aufgabe an den Schülern besitzen. Vergebens würde er trachten, jene Eigenschaften durch deren Schein, durch Vorspiegelung derselben zu ersetzen. Die Jugend hat ein ursprüngliches Gefühl in sich, durch das sie Schein von Wahrheit unterscheidet und gegen jenen verschlossen bleibt, oder gar zu gleicher Vorspiegelung verleitet wird."

Abtheilung 2. des I. Buches (25 S.) hat es, wie schon erwähnt, mit den Grundzügen des Lehrwesens zu thun und bespricht demnach in 4 Abschnitten das Lehrverfahren im

Allgemeinen, den allgemein geistigen Lehrtheil (das Theoretische, den Rhythmus), den sinnlichen Lehrtheil (Athemlehre, Laut- und Sprachbildung, Stimmbildung), den künstlerischen Lehrtheil (Treffmethode, Vortrag, Lehrstoff, Begleitung). Unter all diesen wichtigen Dingen dürfte die Treffmethode dem Leser dieser Anzeige vielleicht als das allerwichtigste erscheinen. Der Verf. sagt:

„Aus dem Zweck des Treffens und Vom-Blatt-Singens, der einzig die Kunstausübung aus dem Stegreif ist, folgt, daß die Uebung sich 1) auf diejenige Notenschrift, 2) auf diejenige Tonbenennung richte, die unserm Musiksystem eigen sind, daß sie die Tonverhältnisse 3) in der Form, in der unsere Musik sie verwendet, fasse und geläufig mache, ohne Unter- oder Zwischenschiebung fremder und ablenkender, oder lästiger und zerstreuender Dinge. Die Noten $\bar{\bar{c}}$ $\bar{\bar{e}}$ (das Buch giebt die Noten selbst) bezeichnen ganz bestimmte Töne, zweigestrichen c und e; Aufgabe der Treffübung ist, diese Noten zu lesen und die bezeichneten Töne zu fassen. Eine andere Schrift oder andere Tonnamen einführen, oder die bestimmten Töne in einen abstracten Begriff, z. B. den des Intervalls der großen Terz umsetzen, ist nichts Anderes als Rücktritt von der Wirklichkeit der Kunstausübung. Man ist dann genöthigt, von der fremden Schrift und Benennung auf die übliche zurückzugehen, das heißt, dasselbe zweimal, unter verschiedenen Formen zu verarbeiten. Daher können Versuche, statt der üblichen Notenschrift eine andere unterzuschieben oder jener vorauszuschicken, nicht gebilligt werden. ... Eben so wenig kann gebilligt werden, daß ein Theil der Lehrer sich für Treffübung der in Italien und Frankreich üblichen Tonnamen ut (do) re mi fa sol la si bedient. In jenen Ländern sind diese Tonnamen die einzig berechtigten, eben weil sie dort üblich sind. Aber aus demselben Grunde sind sie es bei uns nicht. ... Als Beweggrund für die Anwendung der fremden Nennweise wird ihre angebliche Geeignetheit für Stimmbildung geltend gemacht. ... Aber Stimmbildung und Treffübung sind zwei von Grund aus verschiedene Aufgaben, verschieden im Ziel und eben deswegen in den Mitteln; jede von ihnen ist wichtig und umfassend genug, um selbstständige, nach ihrem besondern Zweck ermessene Behandlung fordern zu dürfen, keine kann als Nebensache bei der andern gelegentlich mitgenommen werden. .... Aus gleichen Gründen kann auch das Treffen nach abstracten Intervall-

namen und die Einübung der Intervalle nicht als methodische Treffübung gelten. . . . . . Auf unsern Notenblättern liest man nirgends abstracte Intervallnamen, sondern Noten, die ganz konkret bestimmte Töne bezeichnen. Das Notenblatt hält uns die bestimmten Noten $\bar{c}$ $\bar{e}$ vor, wir nennen sie mit den allgemein eingeführten Namen und sie bringen uns, wenn wir dazu gereift sind, die Vorstellung der beiden Töne vor die Seele. Der Intervallsänger muß sich erst besinnen, daß der Ton e die große Terz von c ist, ehe er zur Vorstellnng und Ausführung der Tonfolge kommt, die uns das Notenblatt oder das Gebot des Lehrers unmittelbar darbietet. Ja, was noch mehr! jede Aufgabe, die dem wirklichen praktischen Ton- und Notensystem entnommen ist, erweckt uns die Vorstellung dieses Systems mehr oder weniger vollständig, macht uns also in demselben einheimischer. Fordert man von uns c — e, so tritt die Tonreihe c d e, oder ein größerer Theil der Tonleiter (oder die ganze), oder der Accord c e g vor die Seele, und wird uns allmählich immer übersichtlicher und vertraulicher, so daß wir derselben Reihe mit gleicher Leichtigkeit auch andere Tonverhältnisse entheben."

Die Vorkenntnisse für den Chorlehrer, Abtheil. 3 des I. Buches (54 S.) gruppiren sich in 4 Abschnitten unter den Ueberschriften: Sprachbildung, Athemlehre, organische Stimmbildung und musikalische Stimmbildung. Aus der reichen Fülle der dargebotenen Belehrungen möge nur Folgendes, dem 4. Abschnitte und zwar dem Paragraphen: Tonung (Intonation) angehörig, ausgehoben sein:

„Nachdem der zu singende Ton dem Schüler zu Gehör gebracht worden, muß dieser ihn recht scharf sich vorstellen und mit dem festen Willen, ihn und nichts Anderes zu fassen, nachsingen; denn scharfe Vorstellung und fester Wille, die sich einzig auf den geforderten Ton richten, sind unerläßlich. Der Ton muß auf diese Weise ganz allein, ohne Vorton, ohne Nachziehen in Tiefe und Höhe gegeben, wie man sagt: auf den Kopf getroffen werden, wie der gerade Hammerschlag den Nagel trifft; besonders ist der verbreiteten Gewohnheit entgegenzuwirken, einen tiefern Ton (unmusikalische Naturen singen Anfangs Alles vom Sprechton aus) voranzuschicken und von da zu dem gewollten Ton hinaufzubiegen. Ist ein Ton unrichtig gefaßt, so muß sogleich abgesetzt und nach einer kleinen Ruhe, nach erneutem Vorspielen des Tons von Neuem eingesetzt werden; übereilte Wiederholung würde

Wiederholung des Fehlers zur Folge haben, da das Stimmorgan noch auf den falschen Ton gestellt ist. Kleinen Schwebungen bei einzelnen Stimmen des Chors mag der Lehrer unter dem Singen abzuhelfen versuchen. Zeigt sich aber die Tonfassung unsicher und Wiederholung nöthig, so muß man vor Allem die Schüler anhalten, den Ton nur ganz leise einzusetzen und gleichmäßig auszuhalten; heftiger Einsatz und Starksingen setzt sie außer Stand, fein zu hören und das Stimmorgan sicher zu beherrschen. Ist erst diese Mäßigung erlangt, dann kann durch erneutes Vorspielen und durch gewisse Begleitungsweisen der Auffassung nachgeholfen werden. Bei den die Tonleiter durchlaufenden Uebungen bieten erfahrungsmäßig gewisse Stufen oft besondere Schwierigkeit. Anfänger nehmen im Laufe der Durtonleiter leicht die vierte Stufe zu hoch, die dritte und sechste zu tief. Man steuert diesen Verirrungen, wenn man den unsichern Ton in wechselnden Verbindungen vorführt (c d e f, c d e g f, c e g f d c)" u. s. w.

Wie hier über die Intonation, so verbreitet sich der Verf. in gleich eingehender und praktischer Weise über Lautbildung, Athmung und alle sonstigen dieser Abtheilung angehörenden Stücke.

Das zweite Buch, die „Ausführung", ist bestimmt, das Lehrverfahren zur Anschauung zu bringen, angeknüpft an die Methode der Treffbildung, den der Chorschule vorzugsweise angehörigen Lehrgegenstand. Der Verf. hat es dabei in Abtheilung I. (37 S.) mit dem einstimmigen Gesange, in Abtheil. II. (50 S.) mit dem Harmoniegesange, in Abtheil. III. (15 S.) mit besonderen Verhältnissen der Ausübung zu thun. Hier werden wir nun in den Unterricht speciell eingeführt, seiner Form sowohl, wie seiner Anordnung nach. Es wird gezeigt, wie der Faden der Treffübung durch das Ganze hindurchgeht, und wie die Fäden der andern Uebungen, als da sind Stimmbildung, Lesen der Notenschrift, Darstellung der Stärkemaaße, namentlich aber auch die Einführung der Lernenden in das Taktwesen, bald neben jenem Hauptfaden hinlaufen, bald auch sich mit ihm verschlingen und alsdann zu der Ausführung von Gesängen hinleiten, an denen sich die Verwerthung der gewonnenen Fertigkeiten vollzieht. Daß letzteres von Stufe zu Stufe geschieht, wird man von der bewährten Pädagogik des Verf. nicht anders erwarten. „Der wirkliche

Gesang ist nicht blos Ziel der ganzen Chorschule, er ist auch das kräftigste Mittel, die Jugend für Gesang zu beseelen und mit den nöthigen Vorübungen zu versöhnen."

Die Treffbildung schließt sich in Abtheil. I. an die Tonleiter (Dur, zuerst C, dann auch F, G, B u. s. w.); in Abtheil. II. (nach einem Gange durch das Gebiet der Naturharmonie) an die Harmonien, die einzeln, nicht haufenweise, auftreten und in der aus der Kompositionslehre des Verf. bekannten Weise mit einander verbunden werden. Zuerst werden die Dur-Dreiklänge der Dur-Tonleiter vorgeführt, alsdann der Dominant-Septimen- und der Nonenaccord. Nun folgen die Moll-Dreiklänge. Nachher die diatonischen Durchgänge und die diatonischen Hülfstöne. Im weitern Ausbau der Harmonie erscheinen hierauf: die willkührlich gebildeten Septimenaccorde, die Accordverschränkung, die Chromatik, die Durtöne und ihre Modulation, die Molltöne und ihre Modulation. Ueberall, von dem ersten Dreiklange an, folgt, um dies noch einmal hervorzuheben, den theoretischen Belehrungen und den daran geknüpften Elementar- (Treff-) Uebungen die „Ausführung in Gesängen."

Was den Umfang und die Zahl jener Belehrungen und Uebungen betrifft, so „hat das Lehrbuch in der Mittheilung nicht geizen dürfen"; aber der Lehrer muß mit der Zeit und dem guten Willen seiner Zöglinge geizen. Er muß von den dargebotenen Mitteln nicht mehr, als er dem jedesmaligen Schülerkreis angemessen findet, verwenden. Die Schule soll „helfen, nicht drücken."

Die Art und Weise, wie der Verf. das Einzelne behandelt, möge durch nachstehende Probe wenigstens angedeutet sein. Es handelt sich um Einführung des Dominant-Septimenaccordes.

„Der Chor wird in vier Stimmen getheilt."

„Der ganze Chor singt zu den Tonnamen die Tonleiter von $\bar{c}$ bis $\bar{g}$, dann von $\bar{g}$ bis $\bar{\bar{f}}$ und zurück bis $\bar{g}$, so daß die Tonleiter in dieser Stellung

$\bar{g}$ $\bar{a}$ $\bar{h}$ $\bar{\bar{c}}$ $\bar{\bar{d}}$ $\bar{\bar{e}}$ $\bar{\bar{f}}$

hervortritt; der Alt singt bis $\bar{\bar{d}}$ mit und setzt bei diesem Ton wieder ein, läßt also $\bar{\bar{e}}$ und $\bar{\bar{f}}$ aus. Dann werden vom Chor die Töne $\bar{g}$ und $\bar{h}$ und $\bar{d}$ hervorgehoben und als Accord zu-

sammen (auf den A-Laut) eingesetzt und ausgehalten. . . . .
Jetzt wird den drei Unterstimmen aufgegeben, den Accord $\overline{g}$ - $\overline{h}$ - $\overline{\overline{d}}$ abermals gemeinsam einzusetzen und vier Schläge lang gleichmäßig auszuhalten; der ersten Stimme wird aufgegeben, mit der zweiten vereint (wie zuvor) $\overline{\overline{d}}$ einzusetzen, diesen Ton zwei Schläge lang zu halten, dann aber, mit dem dritten Schlage, von $\overline{\overline{d}}$ ohne Absatz auf $\overline{\overline{f}}$ zu gehen und dies zwei Schläge lang zu halten. Der volle Accord $\overline{g}$ - $\overline{h}$ - $\overline{\overline{d}}$ - $\overline{\overline{f}}$, der hiermit hergestellt ist, wird einigemal, jetzt gleich vollständig, eingesetzt und ausgehalten. Bei seiner Bedeutsamkeit ist rathsam, ihn dem Sinne ganz einzuprägen. Dazu dienen nachstehende Formeln:

						$\overline{\overline{d}}$	$\overline{\overline{f}}$	$\overline{\overline{f}}$
$\overline{h}$	$\overline{\overline{d}}$	$\overline{\overline{f}}$	$\overline{\overline{d}}$	$\overline{h}$		$\overline{h}$	$\overline{\overline{d}}$	$\overline{\overline{d}}$
$\overline{g}$	$\overline{h}$	$\overline{\overline{d}}$	$\overline{h}$	$\overline{g}$		$\overline{g}$	$\overline{h}$	$\overline{h}$
43,	32,	21,	32,	43,				$\overline{g}$
						432,	321,	4321,

(die Ziffern bezeichnen die Stimmen, welche einsetzen), nach denen die beiden Oberstimmen, nun wieder zu den Tonnamen, die Accordtöne nach einander auf und ab singen. Nun wird der ganze Accord gleichzeitig auf den A-Laut in der tiefern Octave angegeben" u. s. w.

Unter den „besonderen Verhältnissen der Ausübung", welche in der III. Abtheilung des zweiten Buches behandelt werden, sind begriffen: Einsatz der Stimmen. (Anknüpfung des Einsatzes. Polyphoner Satz.) Chorschule für Männerstimmen. Gemischter Chor. (Allgemeine Fingerzeige. Besondere Uebungen.)

Was insbesondere den Männerchor betrifft, so heißt es in der Einleitung: „Sind die Choristen bereits in den Jahren der Nicht-Reife chormäßig geschult worden, so hat es dabei sein Bewenden; sie werden nur noch der Nachübung in den für den Männerchor gebräuchlichen Schlüsseln bedürfen. Uebernimmt aber die Chorschule die Bildung der Männerstimmen, die nicht chormäßig geschult sind, so ist das Verfahren durchaus dasselbe, was bis hierher gewiesen worden.

Auch die Gesänge, die bis hierher zur Uebung mitgetheilt worden, sind für den Männerchor verwendbar."

Um nun auch des dritten Buches, der Uebungsstücke, meist aus der Feder des Verfassers, Erwähnung zu thun, so enthält dasselbe 63 Nummern für Discant- und Altstimmen, in folgender Anordnung: I. Einstimmige Gesänge.*) II. Terzen und Sexten.**) III. Naturharmonie. IV. Die ersten Harmonien. V. Harmoniefremde Töne innerhalb der Tonleiter.***) VI. Weiterer Ausbau der Harmonie. VII. Chromatik. VIII. Modulation (50 S.). Unter Nr. II. und III. stehen zweistimmige Sätze, nachher waltet das Drei- und Vierstimmige vor. Was die Texte betrifft, so bieten sie in reicher Mannichfaltigkeit Ernstes und Heiteres, Beschauliches und Erregtes, Geistliches und Weltliches zu vielartiger Einwirkung auf Geist und Gemüth der Lernenden dar. Daß alles Gegebene nach Wort und Ton als probehaltig erscheint, ungeachtet der engen Grenzen, worin die Composition sich zum großen Theil zu bewegen hatte, bedarf bei einem Werke von Marx wohl kaum einer Versicherung.

Dasselbe gilt, und zwar in noch höherem Maaße, von der im Zusammenhang mit der Chorschule stehenden und die Fortsetzung derselben bildenden Sammlung vorzüglicher Chorsätze für den Gebrauch in Singvereinen und Chorschulen, zusammengestellt von A. B. Marx, Klavierauszug (2 Thlr.) und ausgesetzte Stimmen (1 Thlr. 20 Ngr.). Leipzig, Breitkopf und Härtel. Choräle mit Tonsatz von Prätorius, Seb. Bach, Joh. Eckard, Festlieder von Eckard, ausgeführte Chöre von Händel (aus dem Messias, Deborah, Herkules, Esther und einer Kirchencantate), Seb. Bach (aus zwei Cantaten) und

*) Heiter steigen unsre Lieder,
Sinken dann in Ruhe wieder,
Klingen hell und lieblich aus. (Nr. 3)

**) Heller Terzenklang
Regt sich im Gesang,
Hebt sich frei und froh im Liede
u. s. w. (Nr. 20.)

***) Durch die festen Harmonien
Schlinget sich der Tanz der Töne,
Daß dem Fluß der Melodien
Sich die starre Kraft versöhne. (Nr. 47.)

Gluck bilden den Inhalt dieses im strengsten Sinne klassischen Werkes.

Hiermit sei diese Anzeige geschlossen. Sie hat ihren Zweck erfüllt, wenn sie dazu beiträgt, recht viele unter denen, welche als Lehrer und Leiter mit der Pflege des Volks-Gesangwesens betraut sind, zum Studium vorliegender Chorschule anzuregen. Gedanken und Versuche zu dem Werke reichen, wie der Verf. mittheilt, weit in vergangene Jahre zurück und haben nimmer von ihm ablassen wollen. Und er setzt hinzu: „Was mich indessen arbeiten und zögern und zuletzt ein Ende machen geheißen, was ich vor Allem zu aller Berufenen Erwägung bringen möchte, das ist nichts Anderes, als die Wichtigkeit des Gegenstandes, dem das Buch zu dienen wünscht. Nach welcher Richtung man hinausschaut, diese Wichtigkeit des Gegenstandes tritt vor das Auge und wächst vor ihm empor." —

Ob man hoffen dürfe, das Ideal des berühmten Verfassers, die Heranbildung schlagfertiger, allbereiter Volkschöre, eines Tages verwirklicht zu sehen, kann und soll hier nicht entschieden werden. Fest steht aber, daß wenn die Herstellung solcher Chöre jemals zu ermöglichen ist, dies nur auf dem hier vorgezeichneten einzig richtigen Wege geschehen kann. Es ist der Weg, der mitten in die Entfaltung des ganzen Tonwesens hinein und dann aus diesem Centrum heraus zu dem Einen hinführt, was Noth thut, — der Kunst des Treffens.

Hentschel.

---

3. Die Reform der Kirche. Ein Rathgeber für gebildete Protestanten, insonderheit für die kirchlichen Vertreter der Gemeinden, von Dr. G. A. Freytag. Potsdam 1861, bei G. Rolle. V und 77 S. 8.

„Bei der Abfassung vorliegender Schrift", sagt der Verf. in der Vorrede, „konnte es nicht sowohl meine Absicht sein, die protestantisch-theologische Wissenschaft zu bereichern, als vielmehr die zuverlässigen Resultate derselben zu ordnen und den gebildeten Laien vor Augen zu führen, damit sie im Stande seien, bei der religiösen Meinungsverschiedenheit der Gegenwart und in dem verwirrenden Gedränge der kirchlichen Parteien sich selber zu rathen und als etwaige Mitglieder einer kirchlichen Vertretung eine selbstständige

Ueberzeugung geltend zu machen." Dieser Zweck ist sehr gut erreicht und daher die kleine Schrift mit Grund zu empfehlen. — Die Nothwendigkeit der kirchlichen Reform wird täglich dringender: es ist bereits dahin gekommen, daß das Institut, Kirche genannt, seinen Einfluß auf das Leben vielfach negativ, verderblich geltend macht, während er ein heilbringender sein sollte und könnte. Dies wird hier durch Thatsachen nachgewiesen; denn was wir in den Paragraphen 2—11 über die „Unmacht" der Kirche und über die „Palliativmittel", dem kranken Zustande derselben abzuhelfen, lesen, ist augenscheinlich der Beweis von mehr als krankhafter Unmacht, es documentirt einen geradezu verderblichen Einfluß, der von den kirchlichen Beamten und Einrichtungen ausgeht. Dadurch eben ist das Bessere, was noch vorhanden ist, „unmächtig" geworden und so möchte sich hier das bekannte Schillersche Wort mutatis mutandis bewähren, so daß man sagen muß: das kirchliche, religiöse Leben ist durch die Kirchen- und Religionsdiener gefallen. Die schädlichen Rückwärtsströmungen, die vom Staate herkamen, hätten nie Alles so weithin überfluthen können, wenn man kirchlicherseits sich Tüchtigkeit, namentlich Charakterfestigkeit bewahrt gehabt hätte. Ein fauler Baum kann nun freilich nicht gute Früchte bringen, und so handelt sich's um eine Verbesserung seiner Säfte, so weit dies nur irgend möglich ist. Die Vorschläge zu dieser Reform giebt der Verfasser von § 12—24 in klarer, ansprechender Weise, und es bleibt nur zu wünschen, daß man ihn hören möge. Das kirchliche Wesen muß neben dem Staate seine besondere Organisation bekommen; in Presbyterien und Synoden muß den Laien Gelegenheit gegeben werden, begründete kirchliche Bedürfnisse geltend zu machen und Abhülfe zu erzielen; das allgemeine Priesterthum, wie es die Bibel aufstellt, indem sie auch die Laien darunter begreift, darf nicht länger unter der Macht eines Partialpriesterthums gefangen bleiben. Dies Alles wird vom Verfasser auf Grund biblischer Beweisstellen gut dargethan. Zu diesen mehr äußerlichen Reformen muß aber auch eine innere, eine Reform des öffentlichen Bekenntnisses kommen, wenn man nicht vorzieht, von allen bisherigen Glaubensbekenntnissen insofern abzusehen, als man an deren Stelle einfach die Bibel als Lehrnorm setzt, was nach protestantischen Prinzipien das allein Empfehlenswerthe zu nennen ist. Es dringt daher der Verfasser auf Einführung einer verbesserten Bibelübersetzung,

und er hat Recht, daß die Lutherische für unsere Zeit nicht mehr vollständig genügt. Namentlich der Schulunterricht würde dadurch vielfache Erleichterung erfahren. Ob aber so die Lectüre der Bibel unter den Erwachsenen den Aufschwung nehmen würde, der zu wünschen ist, möchten wir doch bezweifeln. Unsre Zeit, so weit sie sich für religiöse Schriften interessirt, will Klares, Widerspruchfreies, unter gewisse Gesichtspunkte Geordnetes, und da die Bibel ihrem unabänderlichen Wesen nach diesen Anforderungen größtentheils nicht entspricht, so wird sie links liegen gelassen. Deßhalb sind eben neuere Uebersetzungen, wie die gewiß gute von de Wette, noch so wenig verbreitet, und nicht ausschließlich der Umstand, wie manche meinen, daß die Lutherische noch allein kirchliche Geltung hat, erklärt diese Erscheinung. Für die Schulen würden wir einen Bibelauszug in guter Uebersetzung wünschen, wenn nicht die gesammten Verhältnisse unserer Zeit diesen Wunsch zu einem vergeblichen machten.

Ob die zweite Abtheilung dieser Schrift, in welcher „die weiteren Reformen der kirchlichen Lehre und des Cultus zur gewissenhaften Erörterung kommen sollen", bereits erschienen ist, blieb dem Referenten bisher unbekannt. Er verspricht sich aber auch davon durchaus Gutes und scheidet von dem Verfasser mit dem Gefühl der Hochachtung.

Dreßler.

---

4. Entwurf einer entwickelnden Katechismuslehre, zugleich als ein Beitrag zur Erklärung und Behandlung von Sprüchen und geschichtlichen Schriftstellen bei der Auslegung des kleinen Katechismus Dr. M. Luther's bearbeitet von Dr. Johannes Crüger. Erfurt und Leipzig. Verlag von Körner. 1860. VI und 252 S. 8.

Zunächst seien uns einige allgemeine Bemerkungen erlaubt. — Mit den Schriften über Luther's Katechismus kann man bereits die Elbe zuschütten, so massenhaft existiren sie. Gleichwohl erscheinen fort und fort neue. Dies wirft ein eigenthümliches Licht auf unser Zeitalter wie auf Luther's Katechismus selbst. Entspräche der letztere allen Anforderungen unserer Tage, warum könnte man nicht einfach bei ihm stehen bleiben und ihn lassen, wie er ist? Daß ein erklärendes Buch so viel neue Erklärungen zu den seinigen hervorruft, was beweist das? Die Strenggläubigen unserer

Zeit, die bekanntlich Luther's Katechismus vergöttern, sollten aber am allerwenigsten die Hand an ihn legen; denn damit widersprechen sie sich selbst. Nur in dem Munde der Freisinnigen und Aufgeklärten hat das Urtheil eigentlich Berechtigung, daß jener Katechismus neben den Vorzügen, die ihm eigen sind, bedeutende Mängel habe. Warum aber thut man nicht für unsre Zeit, was Luther für die seinige that, und schafft einen ganz neuen, was doch an sich nichts Unerlaubtes wäre? Nun an Versuchen hierzu hat es nicht gefehlt, wohl aber theils an dem rechten Geist der Verfasser, theils an der Willigkeit von Seiten Anderer, das Bessere anzuerkennen. Das wird auch noch längere Zeit so fortgehen, bis man das Wesen der christlichen Religion besser und allgemeiner erkannt haben und es nicht mehr in todten Buchstaben suchen wird. Schon Luther hat in dieser Beziehung mit seinen Mitarbeitern viel gethan, sich aber natürlich als ein Kind seiner Zeit nicht von allen Vorurtheilen derselben frei machen können. Zu beklagen, sehr zu beklagen ist nur, daß durch den erneuerten Buchstabendienst auf theologischem Gebiet die Gebildeten immer mehr gegen alle Religion gleichgültig, ja derselben oft feindselig gestimmt werden, und es fehlt bereits nicht an Stimmen: „das Christenthum hat sich überlebt, es hat keine Zukunft mehr.“ Dieser Meinung sind wir entschieden nicht, wohl aber ist das kirchliche, das confessionelle Christenthum veraltet, das kann kein Sehender läugnen, weshalb die frei-religiösen Gemeinden, die Deutschkatholiken u. s. w. sich mehren werden und müssen, wenn man hier nicht eine ernstliche Reform eintreten läßt. Diese Reform thut um so dringender Noth, als die frei-religiösen Gemeinden zum Theil bereits in den Pantheismus hineingerathen sind, was sicher nicht geschehen wäre, wenn man die frühere rationelle Auffassung des Christenthums weiter fortgebildet, und nicht die Dogmatik des 16. Jahrhunderts um jeden Preis repristinirt hätte. Dadurch ist ein Zwiespalt zwischen unsern heutigen Wissenschaften und dem religiösen Glauben entstanden, der für den letzteren immer verderblicher wird und bereits zu der lächerlichen Forderung geführt hat: „die Wissenschaft muß umkehren.“ Nein, was umkehren muß, das ist die verstockte Buchstabengläubigkeit, die den Einfluß des reinen Christenthums untergräbt und täglich mehr Dünkel, Anmaßung, Heuchelei und Selbstbelügung erzeugt. „Die Vernunft unter die Bank stecken oder sie erwürgen“, geht nun einmal

nicht mehr, wie es schon Luthern nicht durchweg gelang, und wenn von den Strenggläubigen die Vernunft und der Rationalismus mit den schlimmsten Prädikaten geschmäht werden, so ist zu bedenken, was Salomo sagt: „Unter den Stolzen ist immer Hader, aber Weisheit macht vernünftige Leute"; ferner: „Der Gottlose achtet keine Vernunft" (Spr. Sal. 13, 10 und 29, 7). Auch ist der von unsern unevangelischen Schreiern verpönte und verhöhnte Verstand in der heiligen Schrift gut angeschrieben, denn wir lesen: „Wohl dem Menschen, der Verstand bekommt" (Spr. Sal. 3, 13); „der Verstand lehrt, was heilig ist" (Spr. Sal. 9, 10), und: „Werdet nicht Kinder am Verständniß, sondern an der Bosheit" (zu der auch das Lästern, Verdächtigen und Anschwärzen gehört); „seid Kinder, an dem Verständniß aber seid vollkommen" (1. Cor. 14, 20). — Wir halten es darum, wie für nöthig, so auch für ausführbar und berechtigt, einen Katechismus der christlichen Lehre herzustellen, der sich mit der Vernunftbildung unsrer Zeit verträgt, wobei der Luthersche in Bezug auf seine Einfachheit zum Muster zu nehmen, seine zum Theil schwerfällige, ungenießbare Periodenbildung aber zu vermeiden und die vom reinen, vernünftigen Christenthum abweichenden Lehrsätze, wie sie erst durch die früheren kirchlichen Streitigkeiten zur Geltung gelangt sind, zu beseitigen sein würden. Die klaren, in sich widerspruchslosen Aussprüche Jesu und der Apostel brauchten nur zusammengestellt und planmäßig geordnet zu werden, um der Schuljugend und dem Volke ein Büchlein zu bieten, das keine Marter für das Gedächtniß wäre, wie es der Luthersche Katechismus (jeder Schulmann weiß das aus Erfahrung) in unsern Tagen nothwendig hat werden müssen, da Inhalt und Form vielfach nicht mehr zu unserer Weltanschauung und Sprachbildung stimmen. Haben doch die Apostel sich auch nicht sklavisch an alle Worte des Herrn gebunden, sondern mehr in seinem Geiste, wie sie ihn erfaßt hatten, gelehrt; warum soll diese Freiheit mit ihnen gestorben sein? — Noch ist die Zeit zur Realisirung dieser Ideen nicht da, das wissen wir sehr wohl, aber sie wird kommen, der unaufhaltbare Fortschritt der Wissenschaft bürgt dafür.

Diese Bemerkungen mußten wir vorausschicken, um unser Urtheil über die vorliegende Schrift zu motiviren. Der Verfasser baut auf die Bibel, wie schon der Titel andeutet, aber er findet in ihr nur das wieder, was in den symbolischen

Büchern unserer Kirche steht; die Schriftauslegung, wie sie die neuere Zeit an der Hand besserer Hülfsmittel gebracht hat, ist an ihm spurlos vorübergegangen. Sein Buch ist daher ganz im Sinne der symbolischen Gläubigkeit gearbeitet, und von diesem Standpunkte aus betrachtet ist die Arbeit eine ausgezeichnete zu nennen. Namentlich diftelt sie ausgezeichnet, gerade so, wie die Koryphäen der jetzigen Orthodoxie difteln, wie aber Luther es nie zu thun vermocht hat, wahrscheinlich weil er Geist hatte. Luther zerriß z. B. die Worte: Ich bin der Herr dein Gott, du sollst nicht andere Götter haben neben mir — zum Zwecke der Erklärung nicht, wie hier geschieht, wo zuerst über: Ich bin —, dann über: der Herr —, dann über: dein — dann über: Gott — besonders gehandelt wird. Solche Gründlichkeit („Tiefe" nennt man's gewöhnlich) mochte Luthern wohl nicht zusagen, denn er liebt zwar häufig kräftige, kurze, aber ganze Pinselstriche, und giebt seine Erklärungen in einfach markiger, aber unzersplitterter Weise. Man denke nur an die Erklärung zum ersten Gebot. Eben so beschränkt er sich bei der Verweisung auf die Bibel auf wenige Sprüche und hascht nicht nach jeder Bibelstelle, die sich zur Bestätigung eines im Katechismus gebrauchten Wortes heranziehen läßt (er kannte vielleicht die Bibel nicht genug!). Wie sein großer Katechismus zeigt, wies er vielmehr fleißig auf Thatsachen des Lebens, wie es zu seiner Zeit war, hin, und begnügte sich mit den warnenden und ermunternden „Exempeln" (man s. die Vorrede zu s. kl. Katech.) aus der Bibel, während hier Tausende von Bibelstellen herangezogen, dagegen das concrete Leben und seine Verhältnisse, unter welchen der Schüler bereits steht, fast gänzlich ignorirt werden. Der Verf. will offenbar recht tief in die Bibel einführen, bedenkt aber nicht, daß die Jugendkraft ihr Maß hat, und daß man des Guten leicht zu viel thun und damit Widerwillen gegen die Bibel erzeugen kann, wie derselbe sich leider nur zu leicht einfindet, woraus sich das merkwürdig schnelle Vergessen des Katechismus und der Bibelsprüche bei unsern entlassenen Schülern erklärt. Hat denn unsre Zeit gar keine Ohren dafür, daß die Bibel, als Ganzes betrachtet, kein Kinderbuch ist? Manches in ihr ist selbst für Gelehrte sehr starke Speise, und der Pädagog soll vorzugsweise „Milch" (1. Cor. 3, 1. 2. Hebr. 5, 13) reichen, denn er hat keine geistigen Riesen vor sich.

Daß nun in dieser Schrift auch die härtesten, unhalt-

barsten Dogmen, selbst die Lehre vom Teufel (S. 91) so altbuchstäblich vorgetragen und behandelt werden, als sei gar Nichts dagegen zu erinnern, als habe die Bibelerklärung seit Luther keinen einzigen Fortschritt gemacht, das wird ihr bei den „Gläubigen" unsrer Tage großen Beifall erwerben, zumal da sie mit einer Bündigkeit dabei zu Werke geht, welche, wenn einmal das geistlose Ding — die Logik — Nichts mehr gilt, auch Nichts zu wünschen übrig läßt. Die Bibel muß zu einem Buche voll Widersprüche werden, wenn man Alles wörtlich in ihr nimmt, wohl gar in ihre Worte hineinträgt, was sie gar nicht enthalten (z. B. daß aus der Schlange im Paradiese der Teufel geredet habe — S. 96). Solch ein Schatz von Widersprüchen wird uns hier geboten. Da wir nun die Wahrheit nicht in Widersprüchen, sondern nur in logischer und realer Uebereinstimmung der Gedanken finden können, so können wir des Verfassers Buch nur für eine Bearbeitung veralteter Dogmatik erklären und müssen es somit für die Sache wahrer religiöser Bildung und Aufklärung als ein Hemmniß betrachten. Glücklicherweise wird es den endlichen Sieg des Lichtes eben so wenig vereiteln, als andere seines Gleichen.

Dreßler.

Nachschrift.

Erziehender Unterricht, entwickelnd-erziehender, entwickelnder Unterricht, so nennen wir nach Pestalozzi den modernen Elementarunterricht. Nun ist bekannt, daß den Umkehrern mit Recht der Vorwurf gemacht worden ist, daß sie in dem Hauptfach dogmatisch dociren und Worte einexerciren, nicht entwickeln — ein Vorwurf, den sie zu widerlegen nicht im Stande gewesen sind.

Aber siehe da, auf das mit Recht berühmte Prädicat des Entwickelns haben sie doch nicht verzichten wollen; auch sie machen darauf Anspruch, und so ist des Hrn. Dr. Crüger sogenannte „entwickelnde Katechismuslehre" auf dem Titel des Buchs entstanden. Ich sage sogenannte, weil der Katechismus nur in dem Sinne „entwickelt" werden kann, wenn man unter entwickeln nichts mehr versteht, als auseinanderlegen, zergliedern, verdeutlichen. Unter Entwickeln versteht man aber im objectiven Sinne gesetzmäßige Darlegung aus einem Keime, einem Elemente, was ein juxtaponirter Stoff,

wie der des Katechismus, nicht zuläßt. Reden wir im subjectiven, eigentlichen Sinne von entwickelndem Unterricht, so heißt das nicht: der Unterricht wird entwickelt, sondern der Schüler — durch den Unterricht. Auch in diesem Sinne kann von entwickelndem Katechismusunterricht nicht die Rede sein, weil dieser Unterricht sich nicht an das in der Seele des Kindes bereits Vorhandene anschließt. Hr. Dr. Crüger meint es auch nicht so. In dem Vorworte bekennt er sich zu dem Grundsatze, daß alle Lehren, selbst alle Lehrer, nach den „prophetischen und apostolischen Schriften alten und neuen Testamentes" zu beurtheilen und zu richten seien. Dieses ist das Princip. Selbstverständlich wird der Inhalt dieser Schriften nicht entwickelt, sondern als untrüglicher Maßstab positiv gegeben, wie auch Hr. Crüger thut. Von Entwickelung dieses Stoffes kann eben so wenig wie von Entwickelung des Schülers die Rede sein; das genannte Princip ist nach Hr. C. „maßgebend für die methodische Behandlung des Katechismusunterrichts und stellt uns die wichtige Aufgabe, unser Bekenntniß auf elementare Weise aus der Schrift abzuleiten."

Das Bekennntniß liegt im lutherischen Katechismus; dessen Inhalt soll also aus der Schrift entwickelt, das heißt aber nichts mehr, als seine Uebereinstimmung soll mit den Aussprüchen der Schrift nachgewiesen werden. Wenn Hr. Crüger sagt, daß dieses „auf elementare Weise" geschehen solle und geschehe, so ist das eine unwahre Behauptung, ein Mißbrauch des Wortes, der vermuthen läßt, daß Hr. C. nicht weiß, was elementare Weise ist. Der Unterricht ist seinem Princip gemäß in seinem Buche streng dogmatisch, ist folglich das direkte Gegentheil des elementaren Unterrichts, er entwickelt auch die Katechismuslehre nicht, weil dieses, wie gesagt, nicht möglich ist, sondern er stellt Bibelsprüche voran und läßt betr. Katechismusstellen darauf folgen. Auf diese Rangordnung thut er sich etwas zu Gute. Er meint, daß ohne diese (fälschlich sogen.) elementare Weise „der Katechismusunterricht etwas vom Menschen Gegebenes und Angelerntes geblieben" sei. Erst, meint er, müsse das Kind glauben, daß Gott selbst die Worte gesprochen habe, dann habe der Katechismus das erforderliche Fundament. Ich denke: nicht anders hat der Katechismuslehrer bisher immer verfahren, auch Luther nicht anders, die Lehren sind stets auf göttliche Autorität basirt worden. Wie daher der Verf. be-

haupten mag, daß seine Weise die allein richtige, die bisherige, welche Bibelsprüche als Beweisstellen hinterher bringt, „Zweifel an der Richtigkeit der Lehre" erzeuge, ist nicht abzusehen. Ob dem Kinde erst die Autorität und Infallibilität der Bibel, oder die des Katechismus vorgeführt wird, ist in der Wirkung völlig einerlei; es wird daran gewöhnt, sich der einen wie der andern zu unterwerfen, sein Glaube ist in dem einen wie in dem andern Falle der Autoritätsglaube. *) —

Es steckt übrigens in jener Behauptung eine hohe Meinung von der Bedeutung dieser „entwickelnden Katechismuslehre", und sämmtliche Tausende der Verfasser in herkömmlicher Weise mögen es sich merken, daß Hr. Dr. C. allenfalls zugiebt, daß sie „wohl einen flüchtigen Eindruck hervorzubringen, aber den Schaden nicht wieder gut zu machen vermocht haben." Nach Hr. Dr. C. hat demnach der bisherige Katechismusunterricht nur verderbliche Wirkungen hervorgebracht. Summa: Hr. Dr. C. verwirft diesen Katechismusunterricht, er setzt seine „entwickelnde" Lehrweise an deren Stelle; diese aber — sage ich — entwickelt weder den Stoff, noch den Geist der Kinder, und ist alles Andere, nur kein elementarer Unterricht.

Ich muß, nachdem ich diesen „entwickelnden" Katechismus, dieses, im Verhältniß zu dem compacten kleinen Lutherischen Katechismus vierschrötig zu nennende Buch (266 Seiten groß 8) durchgesehen habe, beifügen, daß ich die armen, armen Kinder tief beklage, welchen die starre, trockne Dogmatik des 16. Jahrhunderts in ausführlichster Weise vorgetragen und inoculirt wird. Von fortgeschrittener Erkenntniß wird so wenig verspürt wie von methodischem Fortschritt. Das 18. Jahrhundert existirt für den Verf. nicht. Keine Spur von geistigerer, vernünftigerer Auffassung der biblischen Wundererzählungen, die wir Männern von **Reimarus** bis **Ewald** verdanken, keine Spur eines Unterschieds der Religion Christi und der christlichen Religion, sondern der äußerlichste, mate-

*) Obige Behauptung, daß es für den Kinderunterricht einerlei sei, ob man mit dem Katechismus oder mit Bibelsprüchen beginne, gilt selbstverständlich nur für den Kinderunterricht, nicht für den Prüfenden und Forschenden, nicht für den, von dem man verlangt, daß sein Glaube mehr als Nachsprechen sei. Darum war der Grundsatz und die Forderung der Regulative, der **Lehrer** solle die Bibel nach **seinem** Katechismus auslegen, zu verwerfen.

rialistische Supranaturalismus mit seinen Lehren von Erbsünde, Genugthuung, Hölle und Teufel. Was die psychologisch verfahrenden Pädagogen des 18. Jahrhunderts geleistet haben, wird gänzlich ignorirt. Jene Dogmatik (vor Kurzem ist sogar eine „Kinder-Dogmatik" erschienen) entwindet das Kind allen seiner Anschauungen und Erfahrungen und versetzt es in ein unanschaubares Reich, das mit dem Leben in keiner Verbindung steht und daher dem Kinde den unnatürlichsten Zwang anthut. Was Wunder, daß es mit Sehnsucht dem Tage entgegen sieht, der es von dieser Qual befreit, daß es lebenslang in den unangenehmsten Gefühlen an solchen Schul- und Confirmanden-Unterricht zurückdenkt und daß derselbe keine andere Wirkung hervorbringen kann als schattenhafte Buchstabengläubigkeit und — Kirchenscheu.

Das Buch des Hrn. Dr. E. hat in zwei Jahren drei Auflagen erlebt, und er ist zum Direktor des neuerrichteten Seminars in Oranienburg ernannt worden. —

A. D.

---

5. Zeitschrift für exacte Philosophie im Sinne des neuern philosophischen Realismus. In Verbindung mit mehreren Gelehrten herausgegeben von Dr. F. H. Th. Allihn und Dr. T. Ziller. Band I. Heft 1. Leipzig, Louis Pernitzsch. 1860. Jedes Heft 2/3 Thaler.

Das erste uns vorliegende Heft dieser neuen Zeitschrift bringt zwei schätzenswerthe Arbeiten: 1) „Die Grundirrthümer des Idealismus in ihrer Entwickelung von Kant bis Hegel. A. Auf dem Gebiete der theoretischen Philosophie". Von E. A. Thilo. 2) „Ueber das Leben und die Schriften J. F. Herbart's, nebst einer Zusammenstellung der Literatur seiner Schule". Von F. H. Th. Allihn. Die erste Abhandlung beschäftigt sich mit Kant und Fichte, die Auseinandersetzung über Schelling und Hegel soll im nächsten Hefte nachfolgen. Was nun Herr Thilo bereits gegeben hat, ist sehr klar und ansprechend, und es werden die Fehlgriffe in Kant's und Fichte's Systemen gut aufgezeigt. Der Grundirrthum in beiden Systemen ist der Satz, daß alle Forschung, die gesammte Philosophie Ein Princip haben, überall von Einem Grundsatze ausgehn müsse, ein Vorurtheil, dem auch Schelling und Hegel huldigten, und das die Quelle der größten Verkehrtheiten geworden ist. In Folge dessen ist es dahin

gekommen, daß, wie in der Vorrede richtig bemerkt wird, „das Kramen mit bloßen Worten noch niemals, so lange man deutsch redet, in dem Maße stattgefunden hat, wie jetzt.“ Dieser betrübenden Erscheinung, die ihren verderblichen Rückschlag namentlich auf die Theologie ausgeübt hat, soll nun die „Zeitschrift“ entgegentreten, indem die Herausgeber beabsichtigen, an der besser leitenden Hand Herbart's eine exacte Philosophie begründen zu helfen; der Widerwille gegen alle Philosophie, der so weithin unsre Zeitgenossen beherrscht, soll hierdurch besiegt und ein erneuertes Interesse für philosophische Wahrheiten geschaffen werden. Dieses Vorhaben ist an sich der dankbarsten Anerkennung werth. Es ist endlich Zeit, daß ein richtiges philosophisches Denken in Deutschland, das sich so viel auf seine Forscher einbildet, die Oberhand gewinne, damit uns jene Einbildung nicht fernerweit bei vernünftigen Ausländern lächerlich mache und man sich endlich der elenden Phrasendrechselei, die man für Philosophie verkauft, schämen lerne. Mag Frankreich auch gegenwärtig unsre Hegelei sich anzueignen versuchen, es wird damit nicht weit kommen und der daniederliegenden Philosophie wird man auch dort nicht damit aufhelfen. Denn was einmal im Wesen des menschlichen Geistes keinen natürlichen Halt hat, was dessen Gesetzen eben so widerspricht, wie der Natur der Dinge überhaupt, das kann wohl einigen unklaren Köpfen als Wahrheit erscheinen, die unverschrobenen, unbefangenen, hellen Geister werden es immer von sich abweisen. Man sollte nicht vergessen, daß, so lange die Naturwissenschaften mit ihrer gesunden Methode voranleuchten, die der Erfahrung abgewandte Speculation mit ihren Ergebnissen stets in's Hintertreffen kommen muß, und es wäre darum verlorene Mühe, den Naturforschern gegenüber dem Speculiren in bloßen Begriffen den Vorrang vindiciren zu wollen. Die Naturforscher zeigen auf ihre gediegenen Resultate hin; was hat die Philosophie durch ihre Speculationen gewonnen? Träumereien!

Doch das kann und wird anders werden, die Philosophie kann und wird sicher wieder zu Ehren kommen, sobald man nur den einzig sichern Weg dazu nicht mehr verschmähen wird. Welcher dies sei, sagen uns die Naturwissenschaften: das Bauen ausschließlich auf Erfahrung. Natürlich handelt sich's hierbei nicht um die äußere, sondern um die innere, geistige Erfahrung, denn alle philosophischen

Disciplinen haben es nicht mit Objekten der Außenwelt, sondern der Innenwelt zu thun: mit Produkten der menschlichen Seele, die sich nur zugleich nach außen hin manifestiren in Handlungen, welche die ihnen entsprechende Parallele sind. Die Philosophie muß darum vor Allem nach richtiger Seelenkunde trachten, welche die Leuchte für die von den Philosophen weiter zu verarbeitenden seelischen oder geistigen Produkte abgiebt. Am allerwenigsten ist diese Leuchte durch Begriffsspeculation zu gewinnen; namentlich hier muß der Grundsatz der Naturforscher gelten, daß nur das wirklich Wahrgenommene Halt hat, und was daher nicht als reell im menschlichen Geiste existirend nachgewiesen werden kann, ist abzuweisen. Nur die wenigen Hypothesen, die, wie bei aller Naturforschung, so auch bei der Beobachtung der menschlichen Seele sich als unabweislich aufdrängen, machen hiervon eine Ausnahme.. — Ist nun Herbart der Mann, in dessen Fußtapfen man, wie die Herausgeber meinen, in Bezug auf richtige philosophische Forschungsmethode ohne Gefahr treten kann? Wir zweifeln, und so sehr wir den Herausgebern in Bezug auf den Zweck ihres Vorhabens unsern Beifall zollen, in Hinsicht des Mittels können wir uns mehrfacher Bedenken nicht entschlagen. Herbart verachtet die Erfahrung zwar nicht, aber er spricht ihr nicht den Primat zu; er will vielmehr die Erfahrungsbegriffe corrigiren durch seine rein speculative Methode der „Beziehungen", indem er annimmt, das erfahrungsmäßig Vorgestellte leide an Widersprüchen, die entfernt werden müßten; das heißt bei Lichte besehn: das Thatsächliche soll durch Unthatsächliches, Erdachtes, durch Eingebildetes verbessert werden. Diese Ueberordnung der Speculation über die Erfahrungsthatsachen dünkt uns eine Verirrung, zu welcher namentlich die Naturforscher den Kopf schütteln; auch wäre es in der That seltsam, daß die Naturforscher so viel Sicheres, Exactes und zum Theil mathematisch Erwiesenes auf dem Wege einer Erfahrung hätten finden können, die an sich nur Widersprechendes aufzeigen soll. Herbart trägt die angeblichen Widersprüche erst in die Erfahrung hinein; sie sind rein erdichtet und verderben nur die Erfahrung. Darum erscheint uns eben seine Speculation als nicht zum Ziele führend, und wir sollten meinen, daß eine Zeitschrift für „exacte" Philosophie diesen Weg nicht betreten oder doch nur mit der höchsten Vorsicht einschlagen sollte.

Ein unbedingtes Anschließen an Herbart könnte keines Falls gebilligt werden.

Fragt man uns jetzt, ob wir denn Jemanden wüßten, an den man sich mit mehr Berechtigung anschließen könnte, so antworten wir getrost: Ja! falls es sich nämlich durchaus um das Anschließen an eine Person handelte, was indessen gar nicht unsre Meinung ist. Wir legen zunächst alles Gewicht nur auf die naturwissenschaftliche Methode, mag sie der oder jener Philosoph angewandt haben, oder möchte sie auf philosophischem Gebiete noch gar nicht zur Anwendung gekommen sein. Beneke hat sie angewandt, und hätte er, was freilich erst durch Prüfung ermittelt werden kann, Stichhaltiges durch sie gefunden, so würde man dies, ganz der Sitte der Naturforscher gemäß, anzuerkennen haben. Das wäre aber kein Anschließen an seine Person, sondern an die objective Sache, die kein Naturforscher zu verwerfen für erlaubt hält; im Gegentheil gilt es bei den Naturforschern für kläglich, Etwas deshalb zu verwerfen, weil es die Entdeckung eines Andern ist. Genug, wir schreiben in Betreff der Beneke'schen Forschungsresultate Niemanden Etwas vor; uns war es hier bloß darum zu thun, der unverfälschten naturwissenschaftlichen Forschungsmethode, im Gegensatz der überwiegenden Begriffsspeculation Herbart's, das Wort zu reden, denn wir können nun einmal bloß jene für die richtige halten. Gewiß nur sie führt aus dem falschen Idealismus heraus und zum feststehenden Realismus hin.

Uebrigens sei noch bemerkt, daß auch der zweite Aufsatz von Allihn über Herbart gut geschrieben ist, und daß man über Herbart's Leben und Schriften, sowie über die Literatur seiner Schule eine reiche und klare Belehrung in dieser Arbeit findet. Wir wünschen dem Unternehmen einen gedeihlichen Fortgang und versprechen uns jedenfalls von dem besonnenen Streben der Mitarbeiter, wie es in diesem Hefte vorliegt, für die Sache der Philosophie mancherlei Gutes.

Bautzen. Dreßler.

---

6. Ueber Religions-Unterricht an öffentlichen Schulen, insbesondere höheren Schulen. Von Dr. Rudolph Nagel. Remscheid, 1860. VIII und 36 S. kl. 8.

Die Religion hat zwei Seiten: eine theoretische und eine

praktische. Nach jener besteht sie in Vorstellungen, nach dieser in Strebungen und Gefühlen. Es giebt kein Streben (Begehren oder Widerstreben) in der menschlichen Seele, das nicht aus Gefühlen hervorginge, folglich hat es die praktische Seite der Religion immer mit beiden zugleich zu thun. Spricht man noch von einer ästhetischen Seite des Religiösen, wie sie besonders im öffentlichen Cultus sich kund giebt, so sind es ebenfalls gewisse Gefühle, die sich hierbei bethätigen: die Gefühle des Schönen und Erhabenen. Aus der Religion hebt sich aber die Moral (die praktische) als etwas Besonderes heraus, so daß man die Religion im engern Sinne des Wortes davon unterscheiden kann und muß; denn dem Atheisten braucht das moralische Seelenleben nicht zu fehlen, während ihm das religiöse entschieden fehlt. Handelt der Atheist moralisch gut, so zeigt das, daß er richtige Gefühle besitzt, und diese sind erworben durch die Eindrücke, welche die Dinge (Personen und Sachen), nicht in der Schule, sondern im Leben, auf ihn gemacht haben. Alles Moralische hat seinen Ursprung in diesen Schätzungs-Gefühlen, kurz: Schätzungen. Wir empfinden in denselben den verschiedenen Werth der Dinge und wirken nun diesen empfundenen Werthen gemäß auf sie zurück (= wir handeln). Das geschieht auf falsche oder unmoralische Weise, wenn sich jene Gefühle falsch, von der allgemein-gleichen Entwickelungsnorm, wie sie im Angebornen prädeterminirt ist, abweichend hergestellt haben.

Was wollen wir mit diesen, aus der neuen naturgemäßen Psychologie geschöpften Bemerkungen sagen? Daß jedenfalls die praktische Seite der Religion die Hauptsache ist; denn jedem vernünftig Denkenden wird der moralisch gute Atheist lieber sein, als der Mann, der seinen Glauben an Gott auf die zahlreichsten Vorstellungen baut, dabei aber moralisch schlecht fühlt, also (nach dem gewöhnlichen Ausdruck) schlecht „g e s i n n t" ist und schlecht handelt. Ja, hätte das Thun und Lassen seine Grund-, seine T r i e b quelle im Vorstellen, dann würde sich die Sache ganz anders verhalten; aber so ist es nicht, obgleich man dies fast noch allgemein glaubt. Und lehrt nicht schon die alltäglichste Erfahrung, daß die Kinder weit früher handeln, also „Schätzungen" viel eher in sich entwickeln, als sich Gott vorstellen lernen? Auch bleibt es durchaus wahr, daß der Gelehrteste das Wesen Gottes im Grunde nicht treffender vorstellt, als der Ungebildete und das

Kind, denn Gott ist der „Unbegreifliche“, wie selbst die heilige Schrift sagt. Den Glauben an Gott muß der religiöse Mensch haben, oder er hat keine Religion im vollen Sinne des Worts; zu diesem Glauben reichen aber wenige Vorstellungen aus, und nichts ist verkehrter, als die Menschen mit recht vielen Vorstellungen über Gott und Ewigkeit heimzusuchen, wie es in unsern Tagen schon an der geistesarmen Jugend in den Schulen geschieht. Die Folge davon ist nicht ein besseres Gesinntsein und Handeln (das fließt eben nicht zuoberst aus Vorstellungen, die Vorstellungen begleiten es bloß), sondern Verleidung der Religion, oder andrerseits der Wahn, das Wesen der Religion bestehe in denjenigen Vorstellungen und Wörtern, die man rechtgläubige zu nennen beliebt hat. Ob sie wahr sind, danach wird wenig gefragt; der Katholik pocht auf die seinigen, wie der Protestant, der Jude, der Muhamedaner 2c. auf die seinigen pocht, und so wird die Religion, welche die Menschen beseligen, Friede und Harmonie stiften soll, ein Wortgezänk, das sie oft gegenseitig zu Todfeinden macht. Also das religiöse Vorstellen ist eher zu beschränken als zu erweitern, und das viele Geschichtliche, überhaupt Unwesentliche, das die „geoffenbarten“ Religionen enthalten, gehört für die Jugend nur den unentbehrlichsten Bestandtheilen nach, sonst kommt die Hauptsache, die religiöse Gesinnung, jedenfalls in Nachtheil.

Das Letztere hat der Verfasser der vorliegenden kleinen Schrift reichlichst an seinen Gegnern erfahren. Er ist, wie er in der Vorrede erzählt, aus einer amtlichen Stellung in die andere und zuletzt ganz verdrängt worden, weil er im Religionsunterrichte nur solche Vorstellungen über Gott und göttliche Dinge verbreiten wollte, die er für wahr hielt und die es nach unserer und aller Vernünftigen Meinung auch sind. Von einem seiner Vorgesetzten ist ihm gesagt worden: „Die Wahrheit taugt nicht für die Jugend, der Jugend muß die Rechtgläubigkeit beigebracht werden, dann hat sie Etwas, woran sie sich halten kann.“ Also an die Wahrheit hält man sich schlecht, man hält sich besser an den Irrthum, wenn er nur rechtgläubig heißt! Ein Anderer hat ihm bedeutet: „Wenn man ein Amt hat, darf man wohl denken, was man will, aber nicht bekennen. Machen Sie praktischen Gebrauch von Ihren Ansichten, bekennen Sie sich irgend praktisch zu außerkirchlicher Gemeinschaft irgend welcher Art, so können

Sie nicht im Amte fest werden.“ Das heißt: Heuchelei ist heut zu Tage die rechte Weisheit; der erkannten Wahrheit die Ehre geben, ist viel unzulässiger, als der Lüge fröhnen. In der That, ein Kirchenthum, das solchen Grundsätzen huldigt, ist zum verdienten Untergange reif geworden, und es wird ihn finden. Der Verfasser hat solchen gewissenlosen Anforderungen kein Gehör geschenkt, er ist aus der Staatskirche ausgetreten. Das Werkchen, das uns hier vorliegt, zeigt ihn als einen tiefreligiösen Mann, dem es Herzenssache ist, zur Verbesserung des Religionsunterrichtes, zur religiösen Aufklärung mitzuwirken, ein Zweck, dem das Schriftchen, wenn Alles vom Unterricht abhinge, ausgezeichnet dienen würde, obgleich es Neues fast gar nicht bringt. Es stellt aber das der gesunden Vernunft Bewährte sehr gut zusammen und schließt sich an die Bibel, die es hoch stellt, sorgfältig an.

In fünf Abschnitten handelt der Verfasser 1) von der tadelnswerthen Erscheinung, daß in manchen Schulen der Religionsunterricht nicht als die Hauptsache gilt; 2) von der Thatsache, daß die herkömmliche Kirchenreligion nicht in das heutige Schulwesen paßt, indem die übrigen Unterrichtsgegenstände nothwendig Zweifel an ihr, wo nicht gar Widerwillen gegen alle Religion erregen, wenn man nicht die Kirchenreligion vergeistigt, sie zu einer neuen Religion umschafft; 3) von der Art und Weise, wie diese Umbildung zu geschehen habe, damit echte Religiosität, Liebe zu Gott und Menschen in die Herzen der Zöglinge gepflanzt werde; 4) von dem wohlthätigen Einflusse, den die klassische deutsche Nationalliteratur in den höheren Schulen auf die Gewinnung wahrer Herzensreligion ausübt; 5) von den Ursachen, warum die wahre religiöse Bildung, die Bildung zur idealen Religion, bei der jetzigen Stellung der Schulen nicht erzielt wird, so daß denkende Eltern mit ihren Kindern aus der Staatskirche auszuscheiden gezwungen sind. In einem angehängten Exkurse spricht dann der Verfasser noch über eine Anzahl von Bibelstellen, die eine Umdeutung, eine höhere Vergeistigung erfordern, wenn die Bibel die ihr gebührende Achtung behalten soll neben der Religion, die aus den Thatsachen der Geschichte, der Naturwissenschaften ꝛc. fließt. — Alles sehr schön und beherzigenswerth. Aber wir müssen dem Verfasser vorhalten, daß er die Quelle der Religion viel zu sehr in bloßen Vorstellungen sucht, auf diese, wie sie der bloße

Unterricht giebt, ein viel zu großes Gewicht legt. Das Wesen der Religion wurzelt, wie wir vorher dargestellt haben, nach der moralischen Seite in den Schätzungen, wie sie unmittelbar aus der Einwirkung der Dinge entstehen, von welchen der Zögling zunächst und gegenwärtig umgeben ist. Das Leben mit seinen unmittelbaren Einflüssen durch Beispiel, Sitte, Zeitgeist 2c. ist der Hauptfaktor zur religiösen Bildung, wie oft andererseits auch zum Gegentheil. Wie das Kind die Dinge (Personen und Sachen) von den Erwachsenen geschätzt und behandelt sieht, so wächst es in diese Schätzungen hinein (es wird durch sie erzogen), und von diesen Erziehungseindrücken wird es weit mehr regiert, als von allen aus Geschichte, Naturkunde 2c. geschöpften Vorstellungen. Wären die Vorstellungen die Hauptsache, so müßten die unterrichtetsten die besten Menschen sein; sie werden aber in dieser Beziehung häufig von einfachen Landleuten, die von Katechismus und Bibel wenig in sich tragen, bei weitem übertroffen. Mithin ist nicht der größtentheils auf das Vorstellen beschränkte Unterricht, sondern die Erziehung durch's Leben die Hauptsache. Das ignorirt der Verfasser nicht ganz, aber er betont es viel zu wenig. Wir werden viel weiter in der Beförderung des religiösen Gesinntseins kommen, wenn wir die Jugend mit dem vielen Unwesentlichen und Unglaublichen in der Bibel verschonen. Auch die rationellste Auffassung und Erklärung solcher Dinge hilft wenig für's Praktische. Man thut heut zu Tage, als wäre die Bibel ein Kinderbuch, während sie doch als Ganzes nur ein Buch für Erwachsene ist, und man weiß, daß selbst große Gelehrte mit vielen Stellen in derselben noch ihre Noth haben. Auch die übrigen Unterrichtsgegenstände machen's nicht in dem Grade, wie der Verfasser meint, der sonst ganz Recht hat mit der Art und Weise ihrer Behandlung. So bleiben darf der Unterricht in den Schulen nicht, wie er bisher in Bezug auf Religion war, das hat der Verfasser sehr gut gezeigt; aber vornehmlich die Erziehung, die häusliche und öffentliche, muß eine andere, bessere werden, wenn Gottesfurcht und Menschenliebe besser gedeihen sollen, und zu diesem Besserwerden wird das Schriftchen des Verfassers gewiß das Seinige beitragen. Möge es weithin beachtet werden!

Bautzen. Dreßler.

V.

Mancherlei.

1. Aus dem Gesichtspunkte, daß es namentlich die Pflicht der Regierenden sei, dem ganzen Volke, welches politische Rechte auszuüben hat, ausreichenden Unterricht zu verschaffen, ist eine interessante kleine Schrift erschienen: l'instruction populaire et le suffrage universel. Paris 1861. Aus demselben erfahren wir die ungenügenden Resultate des Elementarunterrichts in Frankreich, der in vielen Gemeinden sogar gänzlich fehlt. Von den 1857 eingezogenen Rekruten konnte durchschnittlich der dritte Mann weder lesen noch schreiben. Dieses traurige Resultat schlägt der Verf. mit Recht sehr hoch an. Nach französischer Art erkennt er in dem Elementarunterricht nicht eigentlich ein durch sich selbst wirkendes Bildungsmittel: l'enseignement primaire prépare les esprits, mais ne les forme pas (die Franzosen sind zu einem bildenden Elementarunterricht noch nicht vorgedrungen), sondern er erblickt darin das unentbehrliche Mittel, daß der Erwachsene im Besitze dieses Mittels sich durch Bücher- und Journallectüre fortbilden kann: il leur donne les moyens de s'instruire, mais ne les instruit pas. Er betrachtet den Unterricht als moyen d'acquérir ces idées générales qui constituent la vie morale, intellectuelle et politique, et mettent celui qui les possède en état de mieux comprendre et de mieux remplir ses devoirs d'homme et de citoyen. Il faut éclairer les esprits et leur faire voir, que le bien-être physique et moral ne peut être acquis, et que les droits sociaux et politiques ne peuvent être exercés qu'au moyen de l'instruction et du travail. Nach des Verf. Berechnung kann von allen Erwachsenen nur noch die Hälfte lesen und schreiben, und nur $^1/_{10}$ der Gesammtpopulation macht von der Lesefertigkeit Gebrauch.

Als eine Hauptursache dieser niederschlagenden Resultate betrachtet er (mit Unrecht?) die traurige Lage der Lehrer. Die Leser mögen ihn selbst hören.

La plupart des instituteurs français ont à peine le nécessaire pour vivre. Leur condition matérielle les place, dans les campagnes, au-dessous des plus petits cultivateurs et

même des artisans. Leur position est non-seulement misérable, mais encore précaire. On peut les changer de residence et les suspendre, les révoquer sans donner des motifs. Les agents inférieurs de l'autorité ont sur eux trop de prise et leur font quelquefois durement sentir leur dépendance.

Un tel état de choses attiédit le zèle, hérisse de désagréments de toute sorte une carrière déjà ingrate par elle-même, et inspire trop souvent le désir de la quitter. Dans ces conditions il est impossible que les écoles primaires réalisent tout le bien qu'on a droit de leur attendre. Si on veut en France une instruction primaire forte et en niveau des besoins du pays, il faut au plus tôt faire sortir les instituteurs de cette condition affligeante. Une élévatation convenable des traitements et une certaine indépendance, voilà les deux conditions auxquelles des jennes gens d'une certaine valeur consentiront à entrer dans la carrière de l'enseignement primaire et à la suivre avec zèle et dévouement.

---

2. Erziehung und Bildung zum Weltbürgerthum. 5000 Francs zu acquiriren!

Hr. Eugen Rendu, General-Inspector des öffentlichen Unterrichts in Paris, Verfasser mehrerer Schriften über Unterricht, auch Verf. der in den Rh. Bl. und im Pädag. Jahrbuche vorgenommenen, von ultramontanem Standpunkte aus geschriebenen, wie nachgewiesen das deutsche Schulwesen verleumdenden Schrift: De l'éducation populaire de l'Allemagne du Nord, Paris 1855, veröffentlichte vor dem Schlusse vorigen Jahres eine Abhandlung (Mémoire) über die Zeitgemäßheit der Errichtung eines internationalen Unterrichts- und Erziehungs-Instituts, welches aus vier Gliedern oder Häusern, die in Frankreich, England, Deutschland und Italien errichtet werden sollten, bestehen und den Namen Louis Napoleon führen sollte. Hr. Rendu richtete seinen Antrag an den franz. Unterrichtsminister Fortoul, derselbe nahm ihn wohlgefällig auf, er kam aber nicht zur Ausführung. Jetzt wird demselben näher getreten durch einen in Clermont-Ferrand (Depart. Puy-de-Dome) wohnenden Manufacturisten, indem derselbe 4 Preise von 2000, 1500, 1000 und 500 Francs aussetzt für die besten Abhandlungen (Mémoires, in franz. Sprache geschrieben oder in dieselbe zu übersetzen) über das internationale Unterrichtsinstitut (Collége international). Der Gedanke ist, wenigstens zur Charakteristik von Zeitansichten, interessant genug, um den Lesern dieser Blätter darüber Bericht zu erstatten. Dieselben werden nicht wissen, was unter dem Internationalen zu verstehen ist, aber sie werden es durch den folg. Auszug aus dem von dem

Manufacturisten Barbier unterm 9. Dec. 1861 veröffentlichten Programm erfahren.

Nachdem er in der Einleitung die Gegenwart als eine neue, hoffnungsreiche Aera begrüßt, die Thatsache der stets wachsenden Verbindung der europ. Culturvölker berührt und daraus die Nothwendigkeit der Erlernung der Sprachen dieser Völker abgeleitet, bezeichnet er das International-Institut in folgender Weise:

1. Es bestehe aus 4 Anstalten, von welchen eine in Deutschland, eine in England, eine in Frankreich, eine in Italien errichtet wird.
2. In dieselben treten die Kinder (ich denke die Knaben) der 4 Nationen im Alter von 10 bis 18 Jahren.
3. Es wird ein gemeinsamer Erziehungs- und Unterrichtsplan nach den besten Grundsätzen und Methoden, uniform für alle Häuser, entworfen.
4. Das mit 10 Jahren in eins dieser Häuser eintretende Kind verweilt darin 1 Jahr, wird dann in das zweite Haus versetzt wieder auf 1 Jahr, verweilt dann ein drittes Jahr in dem dritten, ein viertes in dem vierten Haus, repetirt diesen Turnus in den folgenden 4 Jahren bis zum Ende des 18. Lebensjahres.
5. Das Resultat wird neben der wissenschaftlichen Ausbildung (sciences et lettres) sein, daß der Achtzehnjährige die 4 Sprachen jener Länder so perfect wie Muttersprachen redet. —

   Die Abhandlungen über die Einrichtung dieses Internationalen Instituts sollen sich auslassen:

   über den jetzigen Zustand des Secondar-Unterrichts (in Gymnasien und Realschulen) der 4 Länder;

   über die Forderungen in den Entlassungsprüfungen, welche zu den öffentl. Aemtern berechtigen;

   über die in dem Int. Inst. zu treffenden Abänderungen der in der eben genannten Beziehung bestehenden Vorschriften;

   über die Lehrgegenstände, ihre Vertheilung auf die 8 Jahre und die einem jeden zu widmende Zeit;

   über die Mittel zur religiösen und moralischen Erziehung (hier wie überall ein Haupthaken);

   über die Erziehung zu Kraft, Gesundheit u. s. w.;

   über die materiellen Verhältnisse (die Orte, die Häuser, die Zahl der aufzunehmenden Zöglinge, die Höhe der Pensionsgelder, die Herbeischaffung der erforderlichen Capitalien, die Actiengesellschaft ꝛc.)

   Die bei Gelegenheit der 1862 in London stattfindenden allgem. Ausstellung daselbst zu errichtende franz. Commission beurtheilt die

eingesandten Abhandlungen, welche vor dem 31. Juli 1862 einlaufen müssen, und bestimmt die Preise.

Die bezeichnete Commission hat sich bereits sehr beifällig über das Project geäußert und wird als Jury über die Abhandlungen urtheilen.

Wer nun um die Preise sich bewerben und zu dem Zwecke das Programm des Hrn. Barbier und einen von Hrn. Michel darüber abgefaßten Bericht nebst der oben citirten Schrift von Rendu erhalten will, hat sich an die kaiserliche Commission im Industriepalast zu Paris (Commission impériale an palais de l'Industrie, porte No. IV) zu wenden.

Schließlich bemerke ich, daß von Rendu als Orte für die zu errichteten Anstalten Paris, Rom (oder Florenz), München (oder Bonn) und Oxford vorgeschlagen worden.

Ich enthalte mich der Beurtheilung des Planes; einzelne Fälle sind mir bekannt geworden, in welchen, wenigstens theilweise, namentlich von Engländern verfahren wird. Dieselben schicken ihre 12—16jährigen Söhne nach Deutschland auf 1 oder 2 Jahre, demnächst nach Frankreich und Italien, oder in umgekehrter Ordnung, damit sie die Sprachen dieser Länder, mehr durch Umgang als durch Unterricht, erlernen. Die jungen Leute, die ich von dieser Sorte hier kennen zu lernen Gelegenheit hatte, waren in Schulwissenschaften sehr wenig unterrichtet, die Väter legten darauf auch keinen hohen Werth, wenn die Söhne nur deutsch parliren lernten. Sie brachten dieselben in Familien unter. Zuweilen auch Töchter von 14 bis 16 Jahren. Die Engländer legen bekanntlich mehr Werth auf Lebens- und Charakterbildung als auf Lernen, auf die Selbstständigkeit der Erwachsenden ist ihr Augenmerk gerichtet. Haben sie Unrecht? —

Was für ein Project obigem Plane zu Grunde liegt, wird der Leser auf der Stelle erkennen. Es ist der Gedanke der Bildung zum civilisirten Weltbürgerthum. Dasselbe bildet den Gegensatz zur Bildung für die Familie, etwas weiter ausgedehnt für den Stand (z. B. den Adel, für das Militär), noch weiter für die Gemeinde (das Pfahlbürgerthum), für den Staat (das Staatsbürgerthum). Es ist ein kosmopolitischer Gedanke. Denselben zu denken, seinen Werth, seine Ausführbarkeit, seine Folgen zu überlegen, ist wenigstens in so fern heilsam, weil man im Vergleich mit den andern Systemen, namentlich mit den unter den europäischen Nationen, insonderheit bei uns bestehenden Einrichtungen, eine Einsicht gewinnt über die unsrer Bildung zu Grund liegenden Vorstellungen und Absichten. Dabei treten dem Denkenden die noch keineswegs bei uns zu endlichem, entschiedenem Austrag gebrachten Fragen entgegen: Wem gehört die Schule, den Gemeinden, und welchen, den kirchlichen oder den politischen, oder dem Staate, und wenn letzterem, wie und in welcher Weise dem absoluten und wie dem constitutionellen?

Verträgt sich die der Gemeinde und ihrer Autonomie überlassene Schule mit dem constitutionellen Princip und der von ihm verlangten Ausbildung zum Staatsbürger? Was für Folgen hat die letztere Idee in Betreff der Organisation der Schule, was für Folgen speciell in Betreff der Schulvorstandes, der Schulinspection, des Schulgeldes und der Besoldung der Lehrer, ihrer Stellung im Verhältniß zu den Gemeinden und zum Staate? Lauter Fragen, welche den Staatsmännern vorliegen, die auch bereits in den Lehrervereinen discutirt werden, deren Entscheidung das tiefste Nachdenken in Anspruch nimmt. Anders ist die Lage der Schule in England, anders in Frankreich, anders in Deutschland, anders sogar in den verschiedenen Theilen des Gesammtlandes: welche Einrichtung ist die beste, welche eignet sich für unsre Verhältnisse nach Herkommen, Cultur und Sitte und der Gesammtanschauung unsrer Bevölkerung, welche verbürgt am Sichersten die fortschreitende Entwickelung?

Die Leser werden erkennen, das sind Fragen von der weitesten Tragweite, deren Beantwortung dem Entwurf eines den Bedürfnissen der Nation entsprechenden Unterrichtsgesetzes vorhergehen muß, wenn das Gesetz diesen wichtigen Gesichtspunkten entsprechen soll. Daß daher die Aussicht auf die Vorlegung eines Unterrichtsgesetzes für den Pr. Staat die Lehrer in spannende Erwartung versetzt, wer wird sich darüber wundern? Es versteht sich von selbst, daß die §§. unserer Verfassung 20—26 dem Entwurf desselben zu Grunde liegen und ihm entsprechen müssen. Einige derselben werden nicht von allen Urtheilsfähigen für zweckmäßig erachtet (z. B. die Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichts), es fehlt leider auch nicht überall an Verschiedenheit der Auslegung. Aus diesen und anderen Gründen wäre es daher sehr heilsam gewesen, wenn der Hr. Unterrichtsminister dem Antrage, den Unterrichtsgesetz-Entwurf nach dem Beispiele anderer Staaten, vor der Einbringung in die Kammern der Oeffentlichkeit zu übergeben und dadurch eine allgemeine Beurtheilung zu ermöglichen, nachgegeben hätte. Mehr als 1000 Lehrer aus der Provinz Preußen haben diesen Antrag neuerdings in einer Eingabe an den Hrn. Minister befürwortet, aber ohne Erfolg.

A. D

---

3. Der nachfolgende „Aufruf" gehört in dieses Blatt. Es ist ein Aufruf zur Freude. In der Reactionsperiode haben sich angesehene Schulmänner, die unter uns wohnen und wirken, ein Geschäft daraus gemacht, Lessing als einen für die Jugend und das Volk gefährlichen Menschen darzustellen, namentlich darauf zu dringen, das Lesen des „Nathan" in den (höheren) Schulen nicht zuzulassen. Diese Periode

ist um, die Unkenrufe werden nun verstummen. Freuen wir uns über das Hervorbrechen des Lichts!

Aufruf
zur Errichtung des Lessing-Standbildes in Berlin.

Jene hochgesegnete Epoche unserer Geistesbildung, die, mit Lessing beginnend, sich in Schiller zu ihrer idealen Verklärung erhebt und in Goethe ihre Vollendung feiert, soll in der harmonischen Verbindung der Standbilder dieser drei Heroen jetzt hier ihre dauernde Verherrlichung finden: dem Standbilde Schiller's, zu dem am Jubelfeste des geliebten Dichters die allgemeinste und innigste Verehrung den Grundstein legte, sollen die Standbilder Goethe's und Lessing's zur Seite treten, und, mit ihm, dem Vorplatze des königlichen Schauspielhauses dieser deutschen Hauptstadt den reichsten und edelsten Schmuck verleihn.

So ist es jetzt entschieden; und wie die freudigen Opfer des Dankes für Schiller längst gesammelt sind, und für Goethe in hoffenlich naher Frist gesammelt sein werden, so dürfen wir sie, der gnädigen Zustimmung unseres Königs gewiß, nun auch für den Verfasser des Laokoon und der Hamburgischen Dramaturgie, für den Schöpfer der Minna von Barnhelm, der Emilia Galotti, des Nathan, vereinigen; — für ihn, der in Sprache und Kritik bahnbrechend und gestaltend voranging, daß Schiller und Goethe mit ihren Siegen folgen konnten, der unsre Kunst von den falschen Regeln des Auslandes entfesselte und ihr den verlornen Adel der Natur zurückgab, dessen ganzes Leben ein rastloser Kampf für Wahrheit und Recht, für Licht und Schönheit war, der, nur auf sich und seine Pflicht gestützt, die Ueberzeugungen seines deutschen Herzens unüberwindlich vertheidigte und für immer unverlierbar machte.

Die Zeitgenossen haben den Lohn dieses Kampfes nicht gespendet, und auch dem Vollendeten ist seither nur dort, wo er die Stätte seines unstörbaren Friedens fand, ein würdiges Denkmal gesetzt worden.

Jetzt der Unvergänglichkeit seiner Verdienste den schuldigen Tribut der gemeinsamen Huldigung darzubringen, und sein Andenken mit den theuersten Erinnerungen unseres nationalen Ruhmes vereinigt, in sichtlicher Erkennbarkeit den kommenden Geschlechtern zu überliefern, ist das vaterländische Unternehmen, woran in wetteifernder Treue Theil zu nehmen wir Alle, die in Lessing den großen Schriftsteller und Charakter verehren, Alle, die sich ihm verpflichtet fühlen, Alle, die das Bild des edlen Mannes in ihrem Herzen tragen, mit fester Zuversicht aufrufen.

Für Preußen, das ihm so werth war, und von dessen Friedrich er in bewundernder Liebe sang:

Er ist der Fürsten Fürst, er ist der Held der Helden,
Er füllt die Welt und meine Brust!

für Preußen ist unsere Zuversicht Gewißheit.

Zur Empfangnahme der ferneren Beiträge und zu deren Einzeichnung in das Beitrags-Verzeichniß für das Lessing-Standbild in Berlin werden, neben dem Schatzmeister, sämmtliche Unterzeichnete bereit sein.

Berlin, den 10. Januar 1862.

Das Komite zur Errichtung des Lessing-Standbildes in Berlin.

---

4. Im vorigen Hefte sagte ich, daß wohl niemals, gewiß zu Ehren keines Lehrers, ein 50jähr. Jubiläum so gefeiert worden sei wie das des Christian Gottlieb Scholz in Breslau, dessen genaue Beschreibung wir dem Pastor Löschke verdanken. (Breslau bei Maruschke und Berendt, 146 Seiten gr. 8.)

Das Fest war kein Dienst-Jubiläum, wie Börne dergl. Feierlichkeiten nannte, die, wie er meinte, vorzugsweise in dem bedientenhaften Deutschland vorkämen, sondern ein Arbeits- und wesentlich darum ein wirkliches Freuden-Jubiläum. Man feierte in Scholz den Lehrer, den Schriftsteller, den Menschen, den Freund, in dem Lehrer einen der thätigsten, erfolgreichsten, geliebtesten, in dem Schriftsteller einen der belehrendsten, vielseitigsten, fruchtbarsten, in dem Menschen einen allgemein humanen, mit dem Herzen an allem Menschlichen sich betheiligenden, für die Wittwen und Waisen seiner Standesgenossen freudig Opfer bringenden, in dem Freunde das Herz eines Biedermanns. Auf dieses Vierfache, an das sich noch manches Andere anschließt, mochte durch die viertägige Festfeier symbolisch hingedeutet werden. Daß der Mann dieselbe nicht nur glücklich bestanden, was doch etwas sagen will, sondern sich auch bei jeder Gelegenheit trotz der an ihm bekannten Bescheidenheit (muß man das noch sagen?) schlag- und redefertig erwiesen hat, deutet einen Grad von Nerven-, Herz- und Geisteskraft an, der zu den höchsten Seltenheiten gehört und dem Jubilar prognosticiren läßt, daß er es „unter 100 Jahren nicht thun wird." Von seinen Gemüthserregungen sage ich kein Wort, weil unsre lobhudelnden Lohnschreiber bei jeder Ovation, die einem Beräucherten, besonders einem gekrönten Haupte, von servilen Schmeichlern, unter welchen auch die Lehrer nicht immer fehlen, dargebracht wird, von sichtbarer Gerührtheit zu berichten nicht unterlassen. Solch Gesindel könnte einem jede Empfindung verdächtig machen. Ich sage nur, daß ich über die Haltung des Jubelgreises in Staunen gerathen bin, und füge nur für mich bei, daß ich es mit dem alten Berliner Arzte Heim halte. Als

seine Familie, wie sein Schwiegersohn Keßler in Heim's zweibändiger Biographie erzählt, sich einst an einem feierlichen Tage, ich glaube an des Alten Jubeltage, früh Morgens, ehe der Greis sich vom Lager erhoben, im Nebenzimmer versammelt hatte und unter Musikbegleitung einen Choral anstimmte, öffnete der Gefeierte plötzlich halb angekleidet die Thür, unterbrach den Gesang, dankte und rief: „Nun spielt mir den Dessauer Marsch!" Der alte Heim konnte das Gewinsel nicht leiden. Von ihm rührt auch der — — Spruch her: „Wenn nur das verfluchte Gewissen nicht wär!" Dann, meinte der Achtzigjährige, würde es ihm möglich sein, der nächtlichen Aufforderung zu Krankenbesuch nicht zu folgen. Gewiß wäre ihm auch jede officielle oder officiöse „sichtbare Ergriffenheit" verdächtig gewesen. Der alte Blücher pflegte bei solchen Anmuthungen mit einem zwölfsilbigen „Donnerwetter" drein zu fahren.

Statt es zu versuchen, in den Lesern eine Ahnung von jener Jubiläumsfeier zu erwecken — die sie kennen lernen wollen, müssen zu Läschke's Schrift greifen, ich wünsche, daß es recht viele thun — will ich ein Wort des Letzteren aus der Einleitung hersetzen. Der Verf. fragt sich, ob die Festbeschreibung über die Theilnehmer hinaus wirken könne und werde. „Zunächst legt sie dar, auf wie mannigfaltige Art ein Lehrer wirken kann, sodann wie er sich Liebe erwirbt und wie solche Liebe auch bleibend sein mag. Von besondrer Bedeutung wird dieses namentlich in unsrer Zeit, wo so Mancher gern aller Welt einreden möchte, daß alle nennenswerthe rechte Lehrerweisheit eigentlich erst seit einigen Jahren, seit dem sogen. „Umschwunge" der Pädagogik entdeckt oder erfunden worden. Wenigen Lehrern dürfte es fremd sein, was Alles von dem Treiben der älteren Schule bis zum Jahre 1850 oder 1854 hin ausgesagt und sogar als Material für die Geschichte der Pädagogik dargeboten wird. Solchem, die geschichtliche Wahrheit irre leitendem Treiben gegenüber mag das Scholz-Jubiläum als ein Zeugniß gelten, daß die alten Schulen und die alten Seminare treu und rüstig gearbeitet haben, daß ihrem Werke der Segen nicht ausgeblieben sei und daß die Schaaren der ehemaligen Schüler, die, jetzt zu Männern gereift, mit aufrichtigem Danke ihrem ehemaligen Lehrer sich nahen, wohl wissen, daß ihnen einst bei ihrer Zurüstung für das theure Lehramt eine dankenswerthe Mitgift für Amt und Leben von dem für die Schule und ihr Werk begeisterten und dafür begeisternden Lehrer geworden." — In die Dankes- und Freudenreden klang die Erinnerung „an die Verkennung und Verfolgung", die Scholz erfahren, besonders die Erinnerung an den tiefsten Schmerz, der ihn verwundet, an die plötzliche Aufhebung des Breslauer Seminars, mitten hinein. Schade, recht Schade, daß die, welche diese Zerstörung beantragt und ausgeführt haben, nicht zur Theilnahme an dieser Jubiläumsfeier deputirt worden sind! —

Ich hänge dem Vorstehenden ein Wort eines Andern an, an das mich der Gedanke, daß das Scholz-Jubiläum ein Arbeits- und **darum** ein würdiges Freudenfest gewesen, erinnert, eine Stelle aus einem wahren Volksbuche im edlen Sinne des Wortes.*) Der Mann, den ich meine, redet von dem „unverbrüchlichen Gesetze und der unausweichlichen Bedingung" zu einem preiswürdigen Leben, zu einem Heldenleben im Sinn und Geist des 19. Jahrhunderts. Nicht in behaglichem Sichgehenlassen, nicht im Spiele des Genusses oder bloß tändelnden Zeitvertreibs wird der Kranz des Helden gewonnen; sondern mit Furcht und Zittern gilt es zu schaffen, um solchen Preis zu erringen. Ausgeschlossen von Ruhme des Heldenstrebens sind die Armseligen, deren Seele im Magen thront oder im Geldsacke wohnt, deren Hände nur das Rad der Selbstsucht drehen und deren feiger Sinn die Erbsünde der Trägheit nicht zu überwinden vermag. Das Evangelium der Arbeit allein weckt die Helden der Neuzeit. Das Heldenthum der Arbeit hat allein noch eine Zukunft. Der Glaube an die alleinseligmachende Kraft der Arbeit ist die Religion dieser Zukunft.

Sei's Arbeit der Hand oder des Kopfes, so Jemand nicht will arbeiten, der soll auch nicht essen. Und wie mühvoll und opferreich die Arbeit auch sei, sie trägt ihre Beseligung in sich selber. „Nicht daß ich's schon ergriffen hätte; ich jage ihm aber nach, ob ich's wohl ergreifen

---

*) Dieses wahre und wirkliche Volksbuch heißt: „Heinrich Pestalozzi. Der Held als Menschenbildner und Volkserzieher. Ein Haus- und Volksbuch. Von Dr. Ludwig Noack, Prof. an der Universität Gießen. Leipzig, Otto Wigand. Der Leser möge den Charakter dieses Buches folgenden Worten entnehmen:

„Ein Heldenleben (das Leben eines Schulmeisterhelden) voll Müh und Arbeit, voll Schweiß und Kämpfen um ein Ziel, das des Schweißes der Edlen werth ist, tritt hier dem Leser vor die Augen. Einem kaum erst seit einem Menschenalter verblichenen Geisteshelden ist dies Buch gewidmet, einem Manne, dessen Stirn eine dreifache Krone schmückt. Der Dornenkranz zunächst, der wohl nimmer einem geistig hervorragenden Menschen fehlte, gilt dem mühe- und schmerzreichen Ringen, dem opfer- und entsagungsvollen Heldenstreben. Dazu gesellt sich der Aehrenkranz der Leistungen und Erfolge, welche der Arbeiter wirkend und duldend auf seiner dornenvollen Bahn nichtsdestoweniger errang. Und über beiden breitet sich zwar nicht der Strahlenkranz eines Heiligen, aber doch der Lorbeerkranz des Siegers über den Druck, den Widerstand und die Hemmungen eines feindlichen Geschickes nicht minder, wie der Erhebung über die eigenen Schwächen und Gebrechen des Helden." —

Das Buch liest sich mit der Leichtigkeit, Lebendigkeit und Frische eines Romans.

Es ist ein wirkliches Haus- und Volksbuch, vor Allem ein Buch für Lehrer der seltensten Art. Eilet, Lehrer, es in Eure Zirkel aufzunehmen! —

möchte." Das ist der Wahlspruch jedes Helden der Arbeit. Denn nur der verdient, wie der Dichter sagt, sich Freiheit wie das Leben, der täglich sie erobern muß! Ohne Mühe, ohne Kampf, ohne Schweiß irgend welcher Art ist keine wahre Arbeit. „Und wenn unser Leben köstlich gewesen ist, sagt der alte Ebräer, so ist es Mühe und Arbeit gewesen."

---

5. Ein Beispiel von gründlicher Sachkunde, nach der Methode in der „verkehrten Welt". Herr Rudolph Schramm (Striegau) debitirt in seinem Programm: „Die Fortschrittsprogrammatisten und die Ideen der Democratie und des deutschen Volksthums. Berlin 1861, Vogel" nebst Anderem folgende Wahrworte:

„Ich habe Herrn Stiehl längst, ehe er Geheimrath war, schon vor etwa 20 Jahren gegen die Diesterweg'sche Ueberschwänglichkeit der Seminaristenerziehung sich sehr energisch äußern hören. Der Hauptvorwurf gegen Diesterweg war damals, daß er seinen Seminaristen einen Vorschmack von Gymnasialbildung beizubringen suche und ihnen in den Kopf setze, daß sie zu etwas Besserem als zur elementaren Erziehung der Bauernjungen geboren worden. Hierdurch seien die Seminaristen darauf verfallen, den Elementarunterricht weniger als dauernden Lebensberuf aufzufassen, denn als vorübergehende Erwerbsquelle und Mittel zur eigenen Ausbildung. Die Schulen seien also zur Nebensache, zum Material für die Uebung der Geisteskräfte und technischen Fertigkeiten des Lehrers degradirt worden. Sofern die Thatsache wahr ist, beruht sie sicherlich auf keinem volksthümlichen und democratischen, sondern auf einem durch und durch absolutistischen und despotischen Principe, auf dem nämlichen Principe, nach welchem ältere französische Könige das Volk als steuerleistende Masse definirten. Der Schulmeister etablirt sich kraft desselben als Despot und Alleinzweck. In wie fern Diesterweg in diesen Fehler verfallen, möge dahin gestellt bleiben. Gewiß ist, daß zur Zeit des höchsten Flors des Diesterweg'schen Seminars in Mörs fast alle irgend talentvolle Schüler desselben die Elementarschullehrer-Carriere verließen, um in höhere Lehrer- oder andere Carrieren einzutreten. Viele haben es mit großem Erfolg gethan, z. B. der Professor der Naturwissenschaften Blasius in Braunschweig, die Oberlehrer Elsermann in Saarbrücken, Röber in Berlin, Emmerich und Andere, welche ich persönlich in der Uebergangsperiode ihres Lebens gekannt habe, als sie aus dem Seminaristenthum und von den drohenden Schrecken des Dorflehrerthums durch Herrn Diesterweg's Hülfe sich glücklich befreiten. Wer diese Männer kennt, kann unmöglich Diesterweg grollen, daß er es gewesen, der dieselben zum Bewußtsein ihrer Kräfte und in die höhere Bahn zu bringen gewußt hat. Wie aber die Masse der zurückbleibenden, untalentvollen und mittelmäßigen Köpfe da-

durch afficirt werden, ist eine andere Frage. Man sagt, sie seien hierdurch in Unruhe, in inneres Zerwürfniß mit sich selbst und ihrer Berufspflicht versetzt und zur Vernachlässigung ihrer Berufsarbeit in flache Vielwisserei verlockt worden."

Ich erzähle dieses mit Uebergehen dessen (denn trotz alledem ist und bleibt „Brutus ein ehrenwerther Mann"), was Herr Schramm demnächst über Hrn. Stiehl und Hrn. v. Bethmann-Hollweg losläßt, nur zum Amüsement für die Genannten und für Andere (Schürmann, Böckmann, Sarres, Fischer, Langenberg, Hobirk und alle andern, die bei mir unvergessen sind). Zur Widerlegung eines solchen Geschreibsels kann man doch nicht hinabsteigen. In der That, es muß einem manchmal vorkommen, als lebte man in einem Fabelreich und man sei mit seiner geringen Person schon bei Leibesleben zu einem lebendigen Widerspruch, zu einer popanzartigen Mythe geworden. Fahre hin! —

---

6. Vierte Generalversammlung des Schweizerischen Lehrervereins in Zürich am 13. und 14. October 1861.

Da es wohl den wenigsten Lesern dieser Zeitschrift bekannt sein wird, seit wann und in welcher Organisation der schweizerische Lehrerverein besteht, so halte ich es für angemessen, zur Einleitung einige Worte über diese Punkte vorangehen zu lassen. Der Versuch, einen schweizerischen Lehrerverein zu gründen, wurde schon wiederholt gemacht, scheiterte aber allemal an ungünstigen Verhältnissen. Schon zu der Zeit, als der Stern Pestalozzi's am hellsten leuchtete, im Jahr 1810, traten in Lenzburg, im Kanton Aargau, mehrere schweizerische Lehrer zusammen und versammelten sich auch nach Gründung des Vereins noch einigemal; allein es traten dann die schweren Jahre 1813, 1814, 1815 ein und mit ihnen die Restauration, so daß die kaum aufgegangene Saat wieder erstickt wurde. Als nach der Juli-Revolution von 1830 in den meisten Kantonen neue, demokratischere Verfassungen eingeführt wurden und in Folge dessen ein freierer Geist sich in allen Richtungen geltend machte, da wurde das Volksschulwesen bedeutend gehoben, indem man von dem Gedanken ausging, daß nur ein auf einer gewissen Stufe von Bildung stehendes Volk sich selbst regieren könne. Zu dieser Zeit tauchte abermals der Gedanke an einen schweizerischen Lehrerverein auf. Mehrere Lehrer traten unter dem Vorsitz des Berner Seminardirektors Wikli in Morgenthal im Kanton Bern zusammen; allein in Folge baldigen Ablebens des Präsidenten blieb auch dieser Versuch ohne nachhaltige Wirkung. Unterdeß hob sich das Volksschulwesen immer mehr; zu den eigentlichen Volksschulen traten noch Sekundar-, Bezirks- und Realschulen. So wurde die Bildung immer mehr verbreitet und das

Volksleben immer mehr gehoben, was sich namentlich durch Gründung und Blüthe zahlreicher, gemeinnütziger Vereine offenbarte. Kein Wunder, daß auch die Lehrer wieder versuchten, einen schweizerischen Lehrerverein ins Leben zu rufen. Unter dem Vorsitz des Aargauer Seminardirektors Keller kamen mehrere Lehrer an der Kreuzstraße im Kanton Aargau zusammen und gründeten einen schweizerischen Lehrerverein. Schon ward eine zweite Versammlung in Winterthur vorbereitet, als die das ganze Volk tief aufregenden Zeiten der Jesuitenberufung, der Freischaarenzüge und des Sonderbundskrieges eintraten und eine beklagenswerthe Spaltung im ganzen Vaterlande hervorriefen, die das junge Leben des Vereins wieder im Keime erstickte. Nachdem die Stürme des Bürgerzwistes und Bürgerkrieges verbraust und die neue schweizerische Bundesverfassung von 1848 ein engeres Band um die Eidgenossenschaft geknüpft hatte, als alle früheren Verbindungen, da wurden auch die Lehrer von dem frischen Wehen des neuen Geistes der Eintracht gehoben und gründeten 1849 auf's Neue den schweizerischen Lehrerverein, der nun hoffentlich sobald nicht wieder zu Grabe getragen werden wird. Sie versammelten sich abermals in Lenzburg im Aargau unter dem Vorsitz des Seminardirektors Keller. Es wurden in dieser Versammlung die Statuten des Vereins berathen und festgesetzt, die Herausgabe eines Vereinsblattes beschlossen und interessante Berichte über das Vereinsleben der Lehrer in den einzelnen Kantonen vorgetragen. Als nächster Versammlungsort wurde Birr im Aargau, wo Pestalozzi begraben liegt, bezeichnet. Das Vereinsblatt kam nicht zu Stande, weil beschlossen worden war, es in deutscher und französischer Sprache erscheinen zu lassen, was zu große Kosten verursacht hätte. Aber die beschlossene Versammlung fand im Jahr 1854 in Birr statt. Dieselbe hielt an der Herausgabe eines Vereinsblattes fest und hörte von verschiedenen Repräsentanten einzelner Kantone die Berichterstattung an über die vom Vorstand gestellte Frage: „Welche Hindernisse stehen gegenwärtig im Kanton der Volksbildung in und außer der Volksschule am meisten entgegen, und wie kann ihnen in der Volksschule selbst am wirksamsten begegnet werden?"

Ein Jahr nach dieser Versammlung wurde endlich ein Vereinsblatt herausgegeben von den Herren Zähringer und Grunholzer unter dem Titel: „Pädagogische Monatsschrift für die Schweiz." Die 3. Versammlung des schweizerischen Lehrervereins verzögerte sich bis 1858 und wurde in Luzern gehalten. In derselben wurde über die Frage der Volks- und Jugendbibliotheken diskutirt, so wie über die Hebung der Fortbildungsschulen. Als Versammlungsort für die 4. Versammlung wurde nach dem Antrag des Vorstandes Zürich erkoren.

Das alte und doch immer junge Zürich mit seinen mittelalterlichen,

krummen, bügeligen und engen Gassen und mit seinen Schulpalästen, denen wenige in Europa gleichzustellen sind, mit seinem grünen, krystallhellen Flusse und seinem blauen See, mit seinem Kranze von freundlichen Bergen und Landsitzen und mit den majestätischen Alpen im Hintergrund übt stets eine seltene Anziehungskraft, eine Art Zauber aus, nicht blos auf den Schweizer, sondern auch auf den Ausländer. Wohl wenige Touristen besuchen die Schweiz, ohne Zürich berührt zu haben. Wird ein eidgenössisches Fest nach Zürich verlegt, so kann man sicher darauf zählen, daß es viel stärker besucht wird, als wenn es in irgend eine andere Stadt der Schweiz verlegt worden wäre. So haben sich auch die Lehrer in dem schweizerischen Athen ungewöhnlich zahlreich eingefunden; denn während in den frühern Versammlungen höchstens die Zahl 200 um etwas überstiegen wurde, nahmen in Zürich 430 an den Verhandlungen Theil. Das größte Kontingent lieferte natürlich der Kanton Zürich, dann die Kantone Aargau, Basel, St. Gallen und Bern. Berücksichtigen wir die Klassen der Lehrer, von denen die Versammlung besucht wurde, so zeigt sich, daß die Lehrer der Mittelschulen, also der Sekundar-, Bezirks-, Realschulen und Progymnasien sich verhältnißmäßig am zahlreichsten eingefunden haben, dann die eigentlichen Volksschullehrer, wenn man nämlich die karge Besoldung der meisten in Berücksichtigung zieht. Von den höhern Schulen waren die Obergymnasien oder Kantonsschulen sehr schwach vertreten, stark hingegen die Lehrerseminarien; denn außer mehreren Seminarlehrern waren 8 Seminardirektoren anwesend, d. h. bis auf einen alle aus der deutschen Schweiz. Die französische und italienische Schweiz war meines Wissens gar nicht vertreten. Die von Alters her schon bekannte Gastfreundschaft der Zürcher bewährte sich auch diesmal, indem sämmtlichen Anwesenden auf die zuvorkommendste Weise die freundlichsten Privatquartiere angeboten wurden.

Das Programm der 4. Generalversammlung des schweizerischen Lehrervereins enthielt eine Neuerung, indem es die Zusammenkunft auf zwei Tage erweiterte, während sie bisher nur einen Tag dauerte. Diese Neuerung fand allgemeinen Anklang und hat sich als praktisch erwiesen. Der erste Tag, also der 13. October, war der Versammlung von Spezialkonferenzen gewidmet, die in dem imposanten Kantonsschulgebäude stattfanden. Es waren 4 solcher Spezialkonferenzen angeordnet, nämlich eine Konferenz der Seminardirektoren und Seminarlehrer, welche vom Seminardirektor Fries in Küsnacht (Zürich) eröffnet wurde und welche die Mittel zur p r a k t i s c h e n Ausbildung der Seminaristen diskutirte; dann eine Konferenz der Mitglieder des Vereins der Turnlehrer, eröffnet vom Turnlehrer Niggeler in Zürich, welche die Frage: „Wie kann dem Turnen in den Volksschulen am besten Eingang verschafft werden?“

diskutirte; ferner eine Konferenz der Lehrer an Handwerks- und Fortbildungsschulen, eröffnet durch Rektor Zschetzsche von Zürich, welche die Auswahl der Lehrgegenstände, so wie die Nothwendigkeit passender Lehrmittel, besonders eines Lehr- und Lesebuchs besprach. Als Lehrgegenstände für Handwerksschulen wurden festgestellt: Freihandzeichnen, technisches Zeichnen, Rechnen mit Buchführung und Stylübungen. Endlich fand auch eine Konferenz der Lehrer an Mittelschulen statt, eröffnet durch Rektor Geilfuß von Winterthur. Diese Konferenz besprach sehr lebhaft die Frage, ob in den Mittelschulen obligatorische Lehrmittel Bedürfniß seien. Es wurde manch warmes Wort für die Freiheit und Schonung der Individualität des Lehrers gegenüber der ertödtenden Centralisation und dem Diktiren von Oben herab gesprochen. Man fand es aber auf der andern Seite auch nicht gut, daß im selben Kanton an derselben Klasse von Schulen eine wahre Musterkarte von Lehrbüchern sich breit mache, von denen manche wenig Geschmack und Takt des Lehrers verrathen, daher man dafür hielt, es möchte diese Frage in den Spezialkonferenzen der Kantone häufig besprochen werden, wobei namentlich ältere, erfahrenere Lehrer den jüngern wohlmeinende und praktische Winke geben könnten. Die Konferenz stellte schließlich mit 37 gegen 24 Stimmen folgende Thesen als empfehlenswerth auf:

1. Obligatorische Lehrmittel sind kein Bedürfniß.

2. Es ist wünschbar, daß durch Besprechung in den Spezialkonferenzen eine größere Einheit in Bezug auf die Lehrmittel erzielt werde.

Diese Konferenzen dauerten von 10 bis 1 Uhr, um welche Zeit man nach dem Café Zimmerleuten aufbrach, wo in einem alterthümlichen, aber freundlichen Lokale ein einfaches Mittagessen bereit war, das durch Toaste und vaterländische Gesänge gewürzt wurde. Indeß hatte die noch kräftige Octobersonne den dichten Herbstnebel, der Berg und Thal verhüllte, überwunden, und nun lagen sie vor uns die unbeschreiblichen Reize der Umgegend Zürich's, und der Himmel begünstigte also den sehr glücklichen Gedanken des zürcherischen Lokalkomité's, die Gäste durch eine Dampfschifffahrt auf dem Zürichsee zu überraschen. Begreiflich fand dieselbe allgemeinen Anklang, und in der heitersten Stimmung, die recht geeignet war, neue Freundschaften zu schließen und alte zu festigen, bewunderten wir abermals die von den meisten schon oft besuchten Gestade des Sees mit seinen lieblichen Weinbergen und seinen freundlichen, wohlhabenden Dörfern. Im Hintergrunde erhoben sich in seltener herbstlicher Klarheit die Hochalpen, namentlich der stolze Glärnisch, der diesmal, von der goldenen Sonne beleuchtet, einen fröhlicheren Anblick darbot, als in der Nacht vom 10—11. Mai dieses Jahres, da er die schreckensvolle Katastrophe der Vernichtung des strebsamen und gewerbsamen Glarus durch seinen unheimlichen und doch schönen Glanz

weit und breit verkündete, selbst bis in die Hochebenen Würtembergs hinaus. Auf der Rückkehr wurde in Küsnacht, eine Stunde oberhalb Zürich, Halt gemacht. Die Versammlung wurde von den Bewohnern des Dorfes festlich empfangen und der ansehnliche Zug von mehrern hundert Schulmännern zwischen Blumengewinden und jungen Tannen hindurch zu dem stattlichen Gebäude des zürcherischen Lehrerseminars geführt, dessen Sammlungen und innere, sehr praktische Einrichtungen besichtigt wurden. Auf dem großen Platz vor dem Gebäude stand im Freien eine Reihe Tische, beschwert mit Speisen und köstlichen Weinen, welche theils das Seminar, theils die Bewohner von Küsnacht auf's Bereitwilligste gespendet hatten. Eine Menge flatternder Wimpel, welche die eidgenössische Fahne, das Bild unserer Einigung, umwehten, bunte, mit den Spätlingen der Blumenwelt geschmückte Kränze und bedeutungsvolle Inschriften zierten den Festplatz. Eine Inschrift, welche an der Eingangspforte angebracht war, lautete:

„Wissen nicht, nicht seiner Rede Pracht,
Es ist sein stilles Selbst des Lehrers größte Macht.“

In diesem freundlichen Raume entwickelte sich nun bald das gemüthlichste Leben, indem ernste und heitere Reden mit Gesang abwechselten. Die Helden des Tages, oder vielmehr des Abends, waren einige Finnländer, welche gegenwärtig das aargauische Lehrerseminar in Wettingen besuchen, um später als Leiter von finnischen Lehrerseminarien auftreten zu können. Diese mußten ein finnisches Lied singen, das allgemein ansprach. Hiernach dankte einer der Finnen in gebrochenem Deutsch für die freundschaftliche Aufnahme, die sie gefunden, und brachte den republikanischen Institutionen der Schweiz ein Hoch. Die Nacht hatte schon längst ihre dunkeln Fittige über uns ausgebreitet, als wir nach Zürich zurückfuhren, wo man sich in dem geräumigen und freundlichen Saale des alten Schützenhauses noch ungezwungener, geselliger Unterhaltung hingab und neu angekommene Gäste bewillkommte. —

Montags den 14. October war der Haupttag und fand die Generalversammlung des Vereins statt in der Peterskirche, da der Saal des Großen Rathes im Rathhause, in dem die Versammlung abgehalten werden sollte, sich als zu klein erwies für die unerwartet große Anzahl der Gäste. Nachdem die Versammlung durch Absingen des ergreifenden Schweizerpsalms „Trittst im Morgenroth daher“ in eine gehobene Stimmung versetzt worden war, eröffnete Herr Seminardirektor Fries durch einen ausgezeichneten Vortrag die Sitzung. Zuerst begrüßte er auf's Herzlichste die eidgenössischen Gäste. Dann hob er hervor, daß Zürich gerade jetzt in der geeignetsten Stimmung sich befinde, die Lehrer des ganzen Vaterlandes um sich geschaart zu sehen, da eben ein neues Schulgesetz eingeführt worden sei, das nicht blos im Kanton

20*

Zürich Lehrer und Volk befriedige, sondern auch in der übrigen Schweiz und selbst im Auslande große Anerkennung finde. Dies neue Gesetz habe in allen Schulstuben ein neues Leben erweckt, eine neue Freudigkeit zur Arbeit hervorgerufen, ein neues Vertrauen der Lehrer zu den Behörden begründet. Das Volk sei den Lehrern allerwärts entgegengekommen durch Verbesserung ihrer ökonomischen Stellung. Der Große Rath, als Stellvertreter des gesammten Volkes, erhöhte das Budget des Unterrichtswesens von 500,000 auf 700,000 Fr., und die sämmtlichen Gemeinden des Kantons leisteten noch mehr als der Staat. Die Besoldung eines Primarlehrers beträgt nun 600—1000 Fr., nebst freier Wohnung, ½ Juchart Pflanzland, 2 Klaftern Holz und Antheil an den Schulgeldern. Ueberdies erhalten die Lehrer angemessene Alterszulagen und wenn sie wegen vorgerückten Alters, oder andauernder Kränklichkeit ihr Amt nicht mehr versehen können, wenigstens die Hälfte ihrer Besoldung als Pension. Was die Lehrer an Sekundarschulen anbetrifft, welche man auch Realschulen, oder höhere Volksschulen nennen könnte, so steigt die Besoldung derselben bis auf 1800 Fr., nebst freier Wohnung und ¼ Juchart Gartenland. Das neue Schulgesetz hat die Zahl der Sekundarschulkreise von 52 auf 60 erhöht und am Lehrerseminar die Zahl der Jahreskurse von 3 auf 4. Zu den obligatorischen Fächern am Seminar gehört jetzt auch die französische Sprache.

Nachdem Herr Fries das zürcherische Schulgesetz kurz beleuchtet hatte, schritt er zum Hauptthema der heutigen Versammlung: „Möglichkeit oder Wünschbarkeit irgend welcher Centralisation des schweizerischen Schulwesens.“ Zunächst warf er einen Blick auf die Geschichte und hob hervor, daß die ersten Versuche einer Centralisation zur Zeit der helvetischen Republik (1798—1803) gemacht wurden. Damals gab es ein Ministerium der Künste und Wissenschaften, welches den sonderbaren Befehl gab, daß innerhalb 14 Tage jede Gemeinde der ganzen Republik eine Schulstube haben und einen Lehrer mit 80 Fr. Besoldung anstellen müsse bei einer Buße von 40 Fr., welche Summe für Anschaffung von Schulbüchern zu verwenden sei. Ein zweites Gesetz führte den Schulzwang ein. Merkwürdig ist, daß obiger Befehl vielen Erfolg hatte, indem man in Kantonen, wo vorher kaum ein Drittheil der Gemeinden mit Schulen versehen war, in 14 Tagen fast überall dem Gesetze nachkam. Diese Centralisation des Schulwesens hatte aber wenig gesetzlichen Bestand, wie die ganze Zeit überhaupt. Dagegen hat sich seit dieser Zeit allüberall ein größerer Eifer für das Schulwesen kund gegeben, woher es auch kam, daß die genialen Bestrebungen Pestalozzi's ökonomisch unterstützt wurden. Für die Idee der Centralisation trat nun eine lange Pause ein, die erst im Anfang der 30er Jahre unterbrochen wurde. Damals wurde nämlich die Gründung einer eidge-

nössischen Hochschule lebhaft angeregt, und man war nahe daran, das schöne Ziel zu erreichen. Statt der eidgenössischen entstanden dann jedoch kantonale in Zürich und Bern, und die von Basel wurde reformirt. Jetzt trat abermals eine Pause ein, bis die neue Bundesverfassung von 1848 die Gründung einer eidgenössischen Universität und eines Polytechnikums in Aussicht stellte. Aber die Bundesbehörden haben nach der Verfassung nicht das Recht, das Volksschulwesen zu gestalten. Eine eidgenössische Universität wurde bis jetzt noch nicht gegründet, wohl aber ein eidgenössisches Polytechnikum, das nun schon seit mehrern Jahren in Zürich besteht, und für das eben dies Jahr ein wundervoller Bau in Angriff genommen wurde. Alle übrigen höhern und niedern Schulen sind bis jetzt kantonale geblieben, wobei es natürlich oft vorkommt und auch gern gesehen wird, daß Schüler aus andern Kantonen die kantonalen Universitäten, Gymnasien und Seminarien besuchen. Das einzige, allgemeine Schweizerische, Centralistische ist bis jetzt auf dem Gebiete des Schulwesens der schweizerische Lehrerverein.

Eine totale Centralisation des Schulwesens, meint der Redner, wäre aber auch nicht möglich, im Fall sie etwa bei der bald stattfindenden Revision der Bundesverfassung angestrebt werden wollte. Ein Zustand, in welchem das gesammte Unterrichtswesen von einer letzten Instanz aus organisirt würde, hätte große Schwierigkeiten zu überwinden, die namentlich in den verschiedenen Sprachen und Konfessionen liegen, welche auch verschiedene Lehrmittel erheischten. Ebenso könnte sich manche Bevölkerung nicht entschließen, das Verhältniß Preis zu geben, in welchem die Schule zur Kirche steht. Ein noch größeres Hinderniß der Centralisation wäre aber die Verschiedenheit der Natur des Landes und die Verschiedenheit der Beschäftigung der Bevölkerung. In dieser Hinsicht wäre es zweifelhaft, ob da Ganzjahrschulen einzuführen wären, wo bis jetzt nur einen Theil des Jahres hindurch Schule gehalten wird. Deshalb wären einheitliche Lehrpläne und Lehrmittel durchaus unmöglich. Natürlich wäre im Fall einer Centralisation auch gleiche Lehrerbildung nöthig, sowie gleiche Besoldungen, welch letzteres namenlose Schwierigkeiten verursachen würde, besonders so lange dieselben zwischen 100—3000 Fr. variiren.

Die Centralisation ist aber auch nicht wünschbar. Die Hauptsache ist, daß wir gute Schulen haben. Wenn aber Centralisation stattfände, würde das individuelle Leben erdrückt; man würde die Hände in den Schooß legen, der Wetteifer, der jetzt zwischen Gemeinden und Kantonen so groß ist, würde erkalten.

Während also eine totale Centralisation nicht wünschbar ist, so verhält es sich ganz anders mit einer schweizerischen Hochschule. Das beweist uns das schweizerische Polytechnikum, das alle Erwartungen weit

überstiegen hat, und das eine Zierde des Vaterlandes geworden ist, ein Stern, der weit hinausleuchtet über das Land. Daß in den 30er Jahren keine schweizerische Hochschule entstand, hat vielleicht den Vortheil, daß später eine bessere entsteht. Die jetzigen Hochschulen der Schweiz sind den einzelnen Kantonen zugänglicher und haben das Gute, daß von ihnen aus ein intellektueller Strom sich über die ganze Bevölkerung ausbreitet. Aber die Gründung einer rechten Hochschule ist einem Kanton nicht möglich, da ein Kanton nicht die Mittel hat, eine Hochschule nach den heutigen Anforderungen der Wissenschaft zu gründen und zu unterhalten. Die bisherigen Hochschulen sind daher schwach besucht, die Besoldungen sind ungenügend, jede geistige Kraft wird, wenn sie höher gestiegen ist, nach andern Universitäten abgeholt. Sollte indeß die Eidgenossenschaft den Entschluß fassen, eine eidgenössische Hochschule zu gründen, so könnte sie keine andere Stadt für deren Sitz wählen als Zürich, da man sich nicht wird entschließen können, die großartigen Sammlungen des Polytechnikums anderswo neu anzulegen, während sie in Zürich von beiden Anstalten benutzt werden könnten. Der Redner würde es übrigens für kein großes Glück halten, wenn eine neue Hochschule gegründet würde, die z. B. derjenigen in Heidelberg, München, oder selbst in Berlin ähnlich wäre. Es müssen ganz andere Grundlagen gelegt werden, wenn wieder eine neue Universität gegründet werden soll in Europa. Das Monstrum der philosophischen Fakultät, in die man alle möglichen Wissenschaften hineinzwängte, müßte entfernt werden. Die im Lauf der Jahrhunderte neu entstandenen Wissenschaften müßten als selbstständige in ihr Recht eingesetzt werden, so namentlich die Naturwissenschaft mit ihren maßlosen Verzweigungen, die Staatswissenschaft, die Pädagogik, die Theorie der verschiedenen Künste, die Sprachwissenschaft, die Geschichte, die Geographie, die Mathematik u. s. w. Bei Gründung einer neuen Universität müßte auch die Lernfreiheit der Studirenden eine andere Definition erhalten. Wie jetzt die Sachen stehen, herrscht großer Mangel an Ordnung in den Studien; ein vernünftiger Gang des Fortschreitens ist nicht vorhanden, und für die praktische Ausbildung der Jünger der Wissenschaft ist nirgends gesorgt Der Redner spricht sich daher entschieden für Gründung einer modernen, eidgenössischen Hochschule aus, wozu die sechste Abtheilung, oder die philosophische Fakultät*) des Polytechnikums den Keim enthalte; denn was jetzt dort sechste Abtheilung heiße, würde dann zur Centralschule; die juristische,

*) An der sechsten, oder philosophischen und staatswissenschaftlichen Abtheilung werden jetzt folgende Wissenschaften gelehrt: die Naturwissenschaften, die mathematischen, literarischen und staatswissenschaftlichen Fächer.

medizinische und theologische Fakultät aber müßten so gut Fachschulen werden, wie der Ingenieurkurs.

Während also der Redner für Centralisation des Unterrichtswesens ist in Bezug auf eine Universität, spricht er sich dagegen aus in Bezug auf Lehrerseminarien. Ein eidgenössisches Lehrerseminar würde 500—600 Zöglinge umfassen. Es müßten also viele Parallelabtheilungen gemacht werden; von praktischer Ausbildung könnte gar keine Rede sein, denn es bedürfte einer kolossalen Musterschule. Sollten nun etwa mehrere Lehrerseminarien auf Kosten des Bundes errichtet werden? Dies ist nicht nöthig außer bei absoluter Centralisation des Schulwesens. Es wäre aber auch nicht vortheilhaft. Die Lehrerseminarien müssen sich an die Volksschule der einzelnen Kantone anschließen. So bedarf der Kanton Zürich 80 Sekundarlehrer, daher hat das zürcherische Seminar für dies Bedürfniß zu sorgen, was in andern Kantonen wieder nicht der Fall ist. Größere Kantone sind ganz gut im Stande, ein tüchtiges Lehrerseminar zu halten und in demselben auch im Laufe der Zeit hinlängliche Sammlungen anzulegen. Wenn nun mehrere Kantone, was wirklich der Fall ist, dies thun, so wird ein edler Wetteifer erzeugt. Geht ein Kanton in gewissen Punkten voran, so treibt es die andern an, nachzueifern. Kleine Kantone können zusammenstehen und ein gemeinschaftliches Seminar gründen, oder die Seminare größerer Kantone benutzen.

Die Frage über Herstellung und Einführung allgemeiner schweizerischer Lehrmittel steht und fällt mit dem einheitlichen Lehrplan. Die 4 Sprachen, die in der Schweiz gesprochen werden, wären ein unübersteigliches Hinderniß, und das Uebersetzen aus einer Sprache in die andere ginge auch nicht, da eine Uebersetzung nie ist, was das Original. Ein schweizerisches Lesebuch*) wäre also unmöglich. Auch im Religionsfach wäre eine Einigung nicht möglich wegen der Verschiedenheit der Konfessionen. Wünschbar wäre blos, wenn die Hülfslehrmittel, die man beim mathematischen, geographischen und naturwissenschaftlichen Unterricht braucht, wie Reißzeuge, Karten, Abbildungen centralisirt werden könnten, um dadurch größere Wohlfeilheit derselben zu erzielen.

---

*) Ueber diese Frage wurde noch ein besonderes Referat vom Reallehrer Boßhard vorgelesen, der ungefähr von denselben Grundideen ausging wie Hr. Fries. Er hält ein schweizerisches Lesebuch, schweizerische Lehrmittel überhaupt für einen schönen Traum, so lange der Schulzwang noch nicht überall eingeführt ist, so lange es noch in vielen Gegenden bloße Halbjahrschulen giebt, so lange manche Lehrer nicht in Seminarien, sondern nur in Dorfschulen vorgebildet werden, und so lange es Gemeinden giebt, die ihren Lehrern unter 100 Fr. Besoldung geben.

Wenn also auch eine totale Centralisation nicht wünschbar ist, so hat der Bund dennoch gewisse Forderungen zu stellen an die kontonalen Schulanstalten. Der Bund hat das Recht der Existenz als ein Freistaat; ein solcher kann aber nicht existiren ohne eine Minimum von Volksbildung. Der Bund muß daher verlangen können, daß jeder Bürger im hintersten Winkel der Schweiz lesen kann, denn er hat allerwenigstens die Gesetze, die Erlasse und die Zeitungen zu lesen. Ferner muß der Bund voraussetzen können, daß Jeder schreiben kann, was bei Wahlen namentlich nothwendig ist, daß Jeder etwas rechnen kann, denn er hat Steuern zu bezahlen, und daß Jeder etwas von der Geschichte weiß, und wie wir gerade dies Volk geworden sind. Der Bund hat also das Recht zu verlangen, daß im ganzen Lande Schulen seien, daß alle Kinder sie besuchen und etwas lernen. Um Letzteres zu kontroliren, soll er anordnen, daß die neu eintretenden Soldaten, wie es in Solothurn bereits geschieht, geprüft werden, ob sie lesen, schreiben und rechnen können, und daß diejenigen, die es nicht können, das Versäumte nachholen in den Stunden, in welchen ihre Kameraden sich erholen können. Ob der Bund soweit gehen und arme Gegenden unterstützen soll, die für Lehrerbildung nicht das Genügende leisten können, ist eine zweifelhafte Frage, und jedenfalls mit der größten Zurückhaltung in solchen Fällen zu verfahren, weil man da immer an der Grenze des Almosens steht.

Was endlich die Freizügigkeit anbetrifft, nämlich ob ein Lehrer überall wahlfähig sein soll, so hält sie der Redner für ein Unding, so lange das Schulwesen nicht centralisirt wird. So wie die Verhältnisse jetzt sind, wäre sie für viele gute Lehrer angenehm; auch hätten die Gemeinden eine größere Auswahl bei Besetzung von Stellen. Allein die guten Lehrer gingen dann in die Kantone mit gut besoldeten Stellen, und die armen Kantone behielten nur die schlechten Lehrer. Der Redner spricht sich hingegen für die Freizügigkeit auf dem Wege des Konkordats aus zwischen Kantonen mit ähnlichen Verhältnissen und Organisationen und bei einer gemeinsamen Prüfungsbehörde.

Nun folgte die Diskussion über die vom Präsidium angeregte Frage, die aber einen kurzen Lauf vernahm, theils weil der Vorredner den Stoff ziemlich erschöpfend behandelt hatte und die Versammlung fast einstimmig seiner Ansicht beipflichtete, und theils, weil die Zeit schon sehr vorgerückt war.

Hr. Sekundarlehrer Siber meint, der Bund wäre kompetent, das vom Präsidium angeregte Minimum von Volksbildung zu verlangen, glaubt aber, daß dies nach der gegenwärtigen Bundesverfassung nicht angehe. Dagegen sollte der Bundesrath die sechste Abtheilung des Polytechnikums so gestalten, daß für berufliche Ausbildung der Mittelschullehrer besser als bisher gesorgt würde.

Hr. Schäppi, Erziehungsrath des Kantons Zürich und Sekundarlehrer, spricht sich für Centralisation des Unterrichtswesens aus. Er wirft einen Blick in die Geschichte und weist nach, daß die Centralisation vom Mittelalter an bis auf die neueste Zeit stets Fortschritte gemacht habe, so namentlich in Frankreich und jüngst in Italien. Auch die Schweiz habe 1848 einen Anlauf zur Centralisation genommen, indem sie einheitliches Maß und Gewicht einführte und das Post-, Münz- und Militärwesen centralisirte. Mit dem Körper (Militärpflicht) seien wir also bereits dem Bunde eigen, mit dem Geiste aber leider noch nicht. Der Kanton Zürich habe ebenfalls viel centralisirt, namentlich im Schulwesen und zwar sehr zu dessen Vortheil. Er ruft daher einem einheitlichen Lehrplan für alle Lehrerseminarien, oder noch lieber einem eidgenössischen Lehrerseminar, mit dem Polytechnikum, oder einer eidgenössischen Hochschule verbunden „gut Heil" zu.

Gegen dieses Votum erhebt sich mit Lebhaftigkeit Hr. Landammann*) Vigier von Solothurn, der als Schulfreund der Versammlung beiwohnte. Er ist aus historischen und politischen Gründen gegen die Centralisation und hält dieselben für ein großes Unglück. Der Redner (ein Katholik) fragt, ob denn die Centralisation der Kirche durch das Papstthum ein Glück gewesen sei? Er wolle ebenso wenig einen pädagogischen Papst; es wäre der Todesstoß unsrer Schule, wenn aller Wetteifer unterdrückt würde, wenn Einer für Alle dächte und wie in Frankreich gleich einer Kreuzspinne mitten im Netze säße. Er halte die geistige Vereinigung aller Kräfte, wovon der schweizerische Lehrerverein ein schönes Beispiel sei, für einen Vortheil, aber sie soll nicht in einer Hand konzentrirt sein. Wo die Kräfte der Kantone nicht ausreichen, da soll allerdings der Bund nachhelfen; so sei er z. B. entschieden für die Gründung einer eidgenössischen Universität. Soll aber deshalb, weil wir einhettliche Batzen haben, nun auch die geistige Ausbildung des ganzen Volkes nach einem und demselben Prägstock gemünzt werden?

Es wird nun abgestimmt über die Anträge des Hrn. Siber: über die Ausbildung der Mittelschullehrer am Polytechnikum, und des Hrn. Fries: über Freizügigkeit der Lehrer, welchen beiden Anträgen einstimmig beigepflichtet wurde.

Der Vorstand theilte dann mit, daß der schweizerische Lehrerverein gegenwärtig gegen 1000 Mitglieder zähle. Damit der Verein sich fester konstituire, dürfe das Vereinsblatt nicht vernachlässigt werden, sondern müsse, wenn es kräftig fortleben solle, von allen Mitgliedern unterstützt

---

*) Der Landammann eines Kantons ist i[...] ein deutscher Ministerpräsident.



werden, was am besten dadurch geschehe, daß jedes Mitglied dasselbe anschaffe um den Preis von 3 Fr. 20 c. jährlich. Wer es nicht thue, soll nicht mehr als Mitglied des Vereins betrachtet werden. Dieser Vorschlag wurde ohne Widerrede zum Beschluß erhoben. Das Blatt wird nun von Neujahr 1862 an unter dem Titel: „Schweizerische Lehrerzeitung", Organ des schweizerischen Lehrervereins, erscheinen und zwar wöchentlich. Nachdem die Versammlung dem bisherigen Redakteur des Vereinsblatts, Herrn Zähringer, ihren Dank ausgesprochen, wurde dem Vorstand übertragen, eine Redaktion zu wählen und derselben ein angemessenes Honorar auszusetzen.

Schließlich waren noch 2 Referate anzuhören. Hr. Rektor Straub theilt im Namen der Kommission betreffend Bildung von Jugendbibliotheken mit, daß man sich bereits über eine Anzahl von etwa 150 Jugendschriften geeinigt habe, die empfehlenswerth seien, und zwar habe man dieselben geordnet nach Gebieten, so wie nach Altern. Dies Verzeichniß werde nächstens im Vereinsblatt erscheinen und von Zeit zu Zeit fortgesetzt werden, da die Kommission in ihrer Arbeit fortfahren werde. — Hr. Schlegel liest im Auftrage der 3. Generalversammlung in Luzern ein Gutachten vor über die Einführung einer einheitlichen Orthographie in den deutsch-schweizerischen Schulen mit Bezugnahme auf die einschlägige Arbeit des Hrn. Dr. Klaunig in Leipzig und macht den Vorschlag, der neue Vorstand möchte eine Kommission von 5 Mitgliedern ernennen, welche über diesen Gegenstand eine Arbeit vorzubereiten habe, die allen Erziehungsbehörden mitgetheilt werden soll zu gefälliger Beachtung bei allfällig neu einzuführenden Lehrmitteln. Diesem Vorschlag wurde beigestimmt.

Entgegen den Statuten (deren Revision übrigens der neue Vorstand einleiten soll) wird beschlossen, in 2 statt in 3 Jahren wieder eine Versammlung zu halten und zwar in Bern. Der neue Vorstand wird dann bestellt in den Herren Antenen, Schulinspector in Bern, Fröhlich, Rektor der Mädchenschule in Bern, Miéville, Professor an der Kantonsschule in Bern, Rüegg, Seminardirektor in Münchenbuchsen (Bern), und Minnig, Primarlehrer. Nachdem noch die kräftige Melodie des Liedes: „Stehe fest, o Vaterland" die weiten Räume der Kirche durchtönt hatte, wurde die Sitzung geschlossen.

Es war bereits 3 Uhr Nachmittags, als man von der Peterskirche nach dem alten Schützenhause aufbrach, wo der Gastwirth, Hr. Berlepsch, der Verfasser der „Alpen" und einiger Reisehandbücher, bewies, daß ihm auch die Geheimnisse der Küche nicht unbekannt sind. Dort verflossen nun einige Stunden des gemüthlichsten Zusammenlebens, die wohl allen unvergeßlich sein werden. Nachdem der „Schulstaubnetzer", wie Hr. Rektor Zschetzsche den Ehrenwein getauft, den die Regierung von Zürich

indem sie einen Kredit von 500 Fr. aussetzte, dem Verein spendete, seine Wirkung gethan, wechselten Toaste ernsten und humoristischen Inhalts mit Gesang und Deklamationen. Einiges wurde auch im Schweizerdialekt vorgetragen und lieferte abermals den Beweis, daß es Schade wäre, wenn die Schule auf Unterdrückung oder Ausrottung der Dialekte ausginge; denn diese sind ein Reichthum der deutschen Sprache, ein Schatz, wie ihn keine andere Sprache besitzt, eine Quelle, welche stets erfrischend und verjüngend auf die Schriftsprache einwirken muß. Im Dialekt ist Seele und Leben, man möchte sagen, daß sich in ihm das geheimnißvolle Wesen des Volksgeistes, wie er sich im einzelnen Stamm, ja im einzelnen Thal, im einzelnen Dorf entwickelt hat, wunderbar deutlich ausprägt und offenbart. Am Schlusse des fröhlichen Abends kam noch einer der Anwesenden auf den Gedanken, den beiden Alt-Seminardirektoren Thomas Scherr im Thurgau und Adolph Diesterweg in Berlin einen telegraphischen Gruß vom schweizerischen Lehrerverein zu schicken, was mit großem Jubel unterstützt wurde.

Baden im Aargau. A. Färber,
Bezirksschullehrer.

---

7. Subscriptions-Aufforderung. Betrachtungen und Erinnerungen aus meinem Leben in besonderer Rücksicht auf die Entwicklung des Volksschulwesens im bergischen Lande und der angrenzenden Grafschaft Mark von Johann Peter Fasbender, pensionirtem Schullehrer in Ronsdorf. 6—7 Bogen 8. Preis 10 Sgr. Zum Besten der Lüttringhauser Lehrer-Wittwen-Kasse.

Dieses Werkchen wird die Fragen beantworten: Wie waren unsere Schulen vor 50—60 Jahren? Wie sind sie jetzt? Welche Faktoren haben das Elementar-Schulwesen auf den gegenwärtigen Standpunkt gebracht? Diese und andere interessante Schulfragen werden darin eine klare und würdige Beantwortung finden. Man wird daraus erkennen, wie das Bergische Schulwesen sich wesentlich aus eigner Kraft zu einer hohen Stufe entwickelte und was für ächte Lehrmeister, die vom Scheitel bis zur Zehe nichts Anderes sein wollten, dieser, von einer urkräftigen Bevölkerung bewohnte Landestheil gehabt hat. Hr. Fasbender, der letzte der Veteranen, kann und wird Alles aus eigner Erfahrung darstellen.

Druck von Ferber & Seydel in Leipzig.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

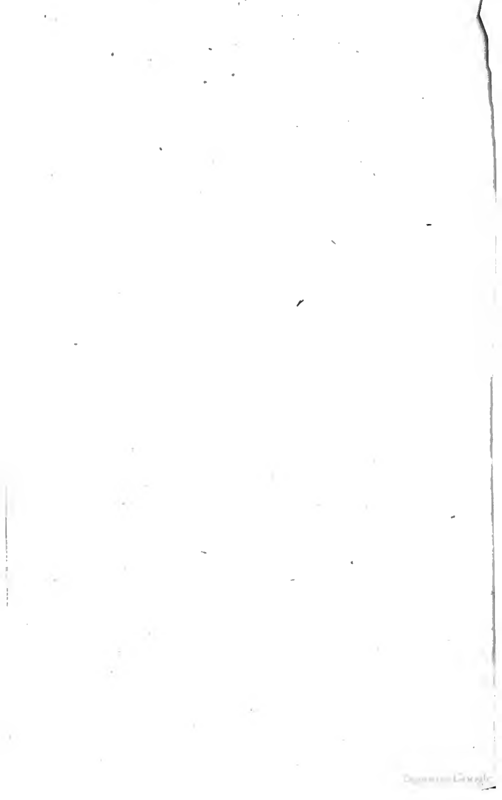
von

Adolph Diesterweg.

Der neuesten Folge
v. 10
Zehnter Band.

Frankfurt a. M. 1862.

Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.
Moritz Diesterweg.



Inhaltsverzeichniß

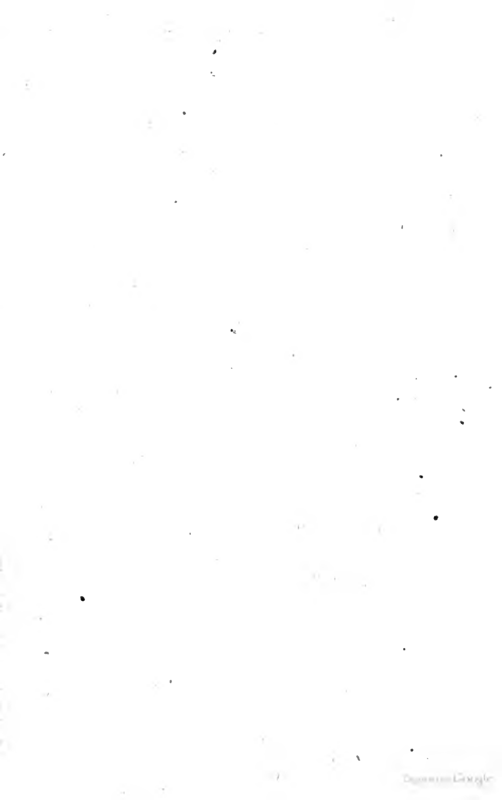
Zum zehnten Bande.

70

Erstes Heft.

Zweites Heft.

Drittes Heft.



Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

von

Adolph Diesterweg.

Des X. Bandes der neuesten Folge 1. Heft.

(Juli-August 1862.)

Frankfurt a. M. 1862.

Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.

(Moritz Diesterweg.)

I.

Ein Ketzerriecher, -sucher und -finder.

(Der „Süddeutsche Schulbote", von L. Völter, Pfarrer in Zuffenhausen, 1862, Nr. 1.)

„Plumpsack heraus, den Knittel aus dem Sack!" *)

„Ihr Wortführer (derjenigen, die, an die negative Seite des Pestalozzischen Systems anknüpfend, das christliche Princip, das Pestalozzi eben nicht gefunden hatte, grundsätzlich verneinten und bekämpften) war und ist noch jetzt Diesterweg, dieser unverbesserliche Fanatiker des Irrthums, der das Christenthum nicht kennt, nicht kennen will, um nicht in seinen hundertmal wiederholten und hundertmal widerlegten Tiraden gegen die Zerrgestalten, die ihm in seinem Kopfe für Christenthum gelten, gestört zu werden Er ist der

---

*) 1. Nach Friedrich dem Großen bestimmt die Art des Angriffs die Art der Abwehr.

2. Ein für alle Mal — ich denke: zum Ueberfluß — will ich hier, da mir von verschiedenen Seiten (Schweizerische Lehrerzeitung, 1862, Nr. 10 u. s. w) „Freude am Streit" imputirt wird, erklären, daß dieses — wohl verstanden! — seine Richtigkeit hat. Freude am Streit an sich? Falsch. Wohl aber: „schmerzlicher Genuß", „erquickender Verdruß", „Freude" an der Bekämpfung irreführender, veralteter, reactionärer Meinungen, auf religiösem wie auf pädagogischem Gebiete, besonders wenn man Hoffnung zum Siegen hat. (So heißt mein Geburtsort.) Der Kampf macht, wie Lessing sagt, „productiv". In dem angezogenen Blatte sagt der ungenannte Verfasser: „Die allgemeine Pädagogik, die Psychologie, die Methodik und die Didactik bewegen sich auf einem neutralen Boden." Die Pädagogik? Der Verf. lese Dr. Schmidt's Geschichte der Erziehung, 1862, Band IV! Die Psychologie? Der Verf. lese Dreßler's Schriften und Aufsätze! Die Methodik und Didactik? Der Verfasser lese irgend eine der einschneidenden, die Zeitfragen berücksichtigenden Zeitschriften. Es ist ein colossaler Irrthum. Und wer von der Zeit, der Uebergangszeit, in der wir leben, etwas versteht und auf die Gegenwart wirken will — und das ist doch der Zweck der Zeitschriften — kann sich, wenn er anders eine Ueberzeugung hat, der Polemik nicht entschlagen. Wer „neutral" bleiben will, thut heut zu Tage am Besten, wenn er schweigt und sich zu der Maxime bekennt: Schlagt Euch, ich sehe zu. —

„Ich bin zu alt, um nur zu spielen,
Zu jung, um ohne Wunsch zu sein." (Faust.)

Vater der Emancipation, die er im weitesten Sinne des Wortes durchgeführt wissen will. Er geht offen mit der Sprache heraus und verlangt nicht bloß Entfernung der Geistlichen von der Schule und Schulaufsicht, sondern Abschneidung alles Einflusses des Christenthums auf Erziehung und Unterricht. Die Pädagogik ist ihm eine selbstständige, vom Christenthum ganz unabhängige Wissenschaft, die ihre Principien in sich selbst trägt, das Christenthum mit seinen Lehren von Erbsünde, Erlösungsbedürftigkeit, Gnade, Versöhnung, Wiedergeburt, mit seinen Wundern und Weissagungen nur ein Werkzeug herrschsüchtiger Hierarchen, ein Mittel der Verdummung und Verschlechterung des Volkes, und darum ein Gegenstand des Hohns und des Hasses. Von einer Begründung seiner Behauptungen ist bei ihm natürlich keine Rede; dennoch ist es ihm eine Kleinigkeit, von der Menschheit zu verlangen, sie solle seine subjectiven Einfälle, die er ohne alle Beweise des Geistes und der Kraft in die Welt hinauspredigt, an die Stelle des Christenthums, dieses durch eine tausendjährige Geschichte bewährten einzigen Horts der Humanität und Bildung, setzen und zur Grundlage der Nationalbildung machen. Nach seiner Anschauung ist Patriotismus und Naturkunde die Religion der Schule, welche die hieraus sich ergebenden Fächer als Hauptlehrfächer aufzunehmen hat. Dem gemäß verlangt er auch eine völlige Umgestaltung der Lehrerbildung, an welche er die ausschweifendsten Ansprüche macht, Ansprüche, welche sich in dem bekannten Satze gipfeln, der Schulmeister müsse ein Naturforscher sein. Mit diesen Aufstellungen hat Diesterweg die Schleuße gezogen, durch welche nun der materialistische Zeitgeist auf das Gebiet der Schule eingedrungen ist und sie von allen Seiten mit seinen Forderungen bestürmt und in seine Dienste zu nehmen sucht. Schon ist Diesterweg, der mit seinen Ideen von Patriotismus und allgemeinem Menschenthum doch immer noch gewissermaßen ideale Ziele aufstellte, von den Siebenmeilenfortschrittsstiefeln jenes Zeitgeistes sogar bereits überholt, der, wie wir wissen, unsere Schulen in Gewerbs- und Erwerbs-Anstalten, in Vorschulen für den Landwirthschafts- und Handwerksbetrieb verwandeln möchte. So handelt es sich gegenwärtig um die Vernichtung des Charakters der Volksschule." —

Also der christliche Wahrschauer! Den zu widerlegen, oder den Gedanken zu hegen, ihn widerlegen zu können,

oder Solches für mich für nothwendig zu erachten, kann mir nicht einfallen. Nur der Umstand, daß jetzt wieder mehr, als in den Jahren der „neuen Aera“ (1858—1862), nämlich in der allerneuesten Aera, die Lehrer von solchen Anklägern angegangen und incommodirt werden, veranlaßt mich zu einer kurzen Unterredung.

Er. „Das christliche Princip.“

Ich. Was versteht er darunter? Die „Erbsünde“, von der er weiter unten redet, „als Fundament des christlichen Princips“? Freilich, dann sind wir, auf dem Boden der Psychologie und Erfahrung (innerer wie äußerer) stehend, etwas weit von dem „Princip“ entfernt.

Weiß Jemand eine Definition desselben anzuführen, die von Allen, oder auch nur von den berufenen Theologen als authentisch angenommen wäre? Findet darin auch wohl zwischen zweien Uebereinstimmung statt? Drum wird doch auch wohl dem Lehrer von anno 1862 eine Prüfung Recht und Pflicht sein? „Habe ich doch“ — sagt Lessing — „immer gefunden, daß die die besten Christen waren, die von der Theologie am wenigsten wußten.“*)

Er. Pestalozzi hatte das „christliche Princip“ nicht gefunden.

Ich. Ergo — soll der Leser denken — war er kein Christ. „Wer ist ein Christ?“ Diese Frage hat Gellert für praktische Christen beantwortet, woran praktische Lehrer zu halten alle Ursache haben, nach dem Spruche: Zeige mir deinen Glauben mit deinen Werken!

Er. „Ein unverbesserlicher Fanatiker des Irrthums.“

Ich. Ein Fanatiker ist der Zelot, der Allesbesserwisser, der Pocher auf seine „Rechtgläubigkeit“, der Andern das protestantische Recht bestreitet, selbst zu denken und auszusprechen, was sie als Wahrheit erkannt haben, nicht der, der Jeden seines Glaubens leben läßt, für sich selbst aber auch dieses Recht in Anspruch nimmt.

*) Jean Paul macht, in Betracht, daß der Mensch leicht gegen das, womit er tagtäglich beschäftigt ist, gleichgültig wird (ich muß aus dem Kopfe citiren), die Bemerkung, daß diejenigen, welche Andern die Leuchte vortragen, weit mehr in Gefahr sind, zu straucheln und zu fallen, als die, welchen sie vorgetragen wird.

Er. „Der Vater der Emancipation."

Ich. So kennt dieser Meister die Geschichte der Pädagogik. Ist dieser Gedanke anno 1860 erfunden, oder Jahrhunderte alt? Und wer verschuldet — wenn hier von Verschuldung die Rede sein kann — diesen Gedanken, wer anders als solche Zeloten, diese Zionswächter, welche die Ueberwachung des Lehrers als ein göttliches Recht beanspruchen und ihn von der Benutzung aller Fortschritte im Denken und Thun abzuhalten trachten? Wenn die Pfarrherrn die Kirche als Mutter der Schule preisen, so fragt Jeder nach den Beweisen der mütterlichen Sorgfalt dieser „Mutter" für diese „Tochter", nach dem Grade der Aufopferung, die Jedermann von einer Mutter für ihre Tochter erwartet. Wo sind die Beweise dieser Mutterpflicht zu finden? In dem Sinne, in welchem man den Sohn den Vater des Mannes nennt, kann man die Schule die Mutter der Kirche nennen.

Er. „Abschneidung alles Einflusses des Christenthums auf Erziehung und Unterricht."

Ich. Er übertreibt, verdreht, lügt.

Wesentlich darin und darin ganz und vollkommen weichen wir von diesem frechen Lügner ab, daß, während er sich auf „Erbsünde" und anderen Dogmen ein theologisches System erbaut, dieses den Unmündigen in den Mund legt, sie zu Glaubensbekenntnissen abrichtet u. s. w. u. s. w., wir die Religion des Herzens anzubauen trachten u. s. w.

Er. „Die Pädagogik ist ihm eine selbstständige Wissenschaft."

Ich. Richtig und wahr gesprochen! — eine Wissenschaft, die — nicht wie die Theologie von unerwiesenen und unbeweisbaren Voraussetzungen und Dogmen ausgeht, weshalb sie auf die Würde einer Wissenschaft keinen Anspruch hat — voraussetzungslos von unleugbaren Erfahrungen ausgeht, das Grundwesen der menschlichen, überall gleichen Natur untersucht, die Gesetze ihrer Entwicklung, ihre Bedürfnisse und die Mittel, jenen gemäß zu verfahren, diese zu befriedigen, aufsucht und anwendet und dadurch zu

Principien gelangt, welche naturgemäße Erziehung und Bildung ermöglichen.*)

Er. „Ohne Beweise des Geistes und der Kraft."

Ich. Hat Er solche geliefert — Weissagungen und Wunder?

Von solchen „Beweisen" gilt Lessing's Wort: „Diese Beweise des Geistes und der Kraft haben jetzt weder Geist noch Kraft mehr, sondern sie sind zu menschlichen Zeugnissen ohne Geist und Kraft herabgesunken."

Nach demselben Lessing befolgt man lieber den Rath:

„dem gesunden Menschenverstand auf die Beine zu helfen."

Er. „Das Christenthum — der einzige Hort der Humanität."

Ich. Bewährt sich dieser Hort an Ihm? Ist seine Rede eine human, trägt sie davon auch nur eine Spur? Sein „christliches Princip" verführt ihn zu Haß, Lüge und Lästerung. Nicht einmal das geringste Ingredienz der Humanität — die Toleranz — ist bei ihm zu finden. Kirchliches Christenthum ist ihm identisch mit Religion, von dem Unterschiede der Religion Christi und dem theologischen Christenthum weiß er nichts. Sein Christenthum lehrt ihn Intoleranz und Verdammung Andersdenkender. Er bekennt sich zu dem Dictum des großen Gottesgelehrten Stahl's: das kirchliche Christenthum ist intolerant, kann nicht anders sein, ist nie anders gewesen. Elias schlachtete auf Gottes Befehl die Pfaffen.

Wir Andern — in den Augen dieser „Christen", Heiden und Ketzer — preisen das Jahrhundert, das sie zu verlästern nicht müde werden, das 18te, weil es uns die Aufklärung und die Toleranz gebracht, d. h. durch geistige Siege über zelotische Orthodoxie erkämpft hat.**) Die Religion flößt uns tolerante

*) „Die Pädagogik ist kein Anhängsel einer andern Wissenschaft; sie kann weder bei der Philologie, noch bei der Theologie, noch bei der Politik zur Miethe wohnen, sondern verlangt ihren eigenen Haushalt."

Dr. Mager. Revue 1846, Juliheft, S. 87.

**) Nach Jerusalem (Berl. Monatschrift 1792, Bd. II, S. 299) ist „Intoleranz die Ausartung der Vernunft — das höchste Verbrechen

Gesinnungen ein gegen Alle, — nicht aus Indifferenz, sondern aus Religion, wie Schiller sich zu keiner Confession bekannte aus Religion — mit der einen Ausnahme der Intoleranz gegen Intolerante (nämlich insofern, als wir sie an der Ausübung ihrer intoleranten Gedanken zu hindern bemüht sein werden), nach dem Ausspruch des heil. Hieronymus, welcher sagt, daß die Beschuldigung der Ketzerei („wie vielmehr der Irreligion", fügt Lessing hinzu) der Art sei, daß die Duldung derselben eher von Gottlosigkeit, als von Tapferkeit Zeugniß ablege (in qua tolerantem esse, impietatis sit, non virtus)."

Des Schwarzsehers Ansichten von dem vermeintlich herrschenden Zeitgeist, seine Abmahnungen von dem Streben nach gründlicherer Lehrerbildung, seine Verleumdungen der Zielbestrebungen der modernen Schule u. s. w. übergehen wir; sie sind dem Leser des reactionären und verdammungssüchtigen, nunmehr fünfundzwanzigjährigen „Süddeutschen Schulboten" hinlänglich bekannt. Ihr Herausgeber hält seinem Werke in der ersten Nummer des Jahrgangs, aus der wir oben eine Probe mitgetheilt haben, die Lobrede. Er ist in dem Sinne, in welchem Lessing den Hamburger Hauptpastor, den seligen Göze, so nannte, ein „ehrwürdiger Mann", dessen „Pharmaca", wie er hinzufügte, „aber bereits (1780) ihren Kredit verloren hatten."*)

---

gegen die Societät — macht das Christenthum — der Vernunft verhaßt und hat von je her zu den unerhörtesten Grausamkeiten die Veranlassung gegeben." —

*) Neuerdings hat ein Hamburger Gelehrter, Dr. G. R. Röpe, in seinem Buche: „Joh. Melchior Göze, Hamburg 1860", eine „Rettung" desselben, dieses durch Lessing negativ unsterblich gewordenen, hartgesottenen, lutherisch dickköpfigen Orthodoxen versucht. Dieser Hauptpastor wird durch die eine Thatsache hinreichend charakterisirt, daß er mit seinem Collegen Alberti darum Streithändel anfing, weil derselbe aus dem vorgeschriebenen Bußgebete die Bitte: „Herr, schütte deinen Grimm aus über die Heiden", ausgelassen hatte. Aus dem entsponnenen Pfaffengebeiß (nach Luther) ging hervor, daß Göze unter „Heiden" auch die Türken und Katholiken mit begriff. „Doch Göze war ein ehrenwerther Mann." —

Die Schrift von Röpe hat eine Gegenschrift hervorgerufen: Lessing und Göze, ein Beitrag zur Literatur- und Kirchengeschichte des 18. Jahrhunderts, von A. Boden, bei C. F. Winter in Leipzig, 1862. (2 Thlr.)

„Laß mich, gütiger Gott" — spreche ich mit Lessing — „nie so rechtgläubig werden, wie dieser „ehrwürdige Mann", damit ich nicht so vermessen werde!" —

Zusatz.

Die Leser werden sich vielleicht wundern, daß ich oben dem orthodoxen Abrichtungssystem des Herrn Völter nur kurz „die Religion des Herzens" entgegensetzte und mich nicht weitläufiger darüber aussprach. Es geschah dieses mit Absicht. Einmal darum, weil die Leser unsre Ansicht kennen, dann aber besonders aus dem Grunde, weil Leute wie Völter und Genossen zu den Unbelehrbaren gehören, welchen man nur das beweisen kann, was sie bereits glauben.

Die Orthodoxie erfüllt den Kopf mit unerweisbarer Theorie, verschlechtert das Herz, erfüllt das Gemüth mit dem Dünkel der Bevorzugung, erzeugt den Haß gegen Andersdenkende, spricht ihnen das Recht auf gerechte Behandlung, ja die Hoffnung auf die Seligkeit im Jenseits ab, erklärt sie für Nichtchristen, für Religionslose, für Abtrünnige und Verführer und leitet zu dem Verfahren, wie wir es an dem Pastor Völter vor uns haben. In dem Glauben dieser Orthodoxen steckt ein böses Princip, welches sie trotzdem zu sonderbaren Widersprüchen verleitet. An Pestalozzi z. B. tadelt unser Mann die Abweichung von dem „christlichen Princip", seinem Princip, welches in dem Erbsündendogma seine Wurzel hat, obgleich er im Uebrigen die Anerkennung der Verdienste desselben nicht verleugnen wird. Er bedenkt nicht, daß Pestalozzi's Hauptverdienst in der Erforschung der Entwicklungsgesetze der menschlichen Natur bestand, daß er aber bei dem Glauben an die Verdorbenheit derselben nicht einmal auf den Gedanken, ihr Wesen zu erforschen, hätte kommen können. Die Erbsünde stellt dasselbe ein für alle Mal fest, es ist nichts mehr zu ergründen; sie ist ein für alle Mal verderbt.

Dieses Dogma macht alles naturgemäße Verfahren unmöglich; die Natur des Kindes unterstützen und sie nach den in ihr liegenden Gesetzen entwickeln, würde ja nichts Anderes heißen, als ihrer Verderbtheit Vorschub leisten. Wer an die Erbsünde glaubt, muß es als seine oberste Pflicht erkennen,

der natürlichen Entwicklung entgegen zu arbeiten. In voller Wahrheit muß man daher sagen: dieses Dogma verdirbt die ganze Pädagogik, macht jedes natur- und vernunftgemäße Verfahren unmöglich.

Der Erbsünden-Gläubige befindet sich in einem Cirkel, aus dem er nicht heraus kann. Wer sie im Kopfe hat, verdächtigt die menschliche Vernunft; wer die Vernunft verdächtigt und ihr nicht traut, läßt sich zu vernunftwidrigem Verfahren herbei; wer dieses thut, erzeugt schlimme Früchte; die schlimmen Früchte schreibt er nicht auf Rechnung seines verkehrten Verfahrens, sondern auf Rechnung der verderbten Menschennatur — und so kommt er wieder da an, von wo er ausging, auf die Erbsünde. Wie sollte man einen solchen Gläubigen aus seinem Irr- und Wirrsal befreien können? Es ist unmöglich.

Eben darum verschmäht man den Versuch, solche Personen bekehren zu wollen.

Aber die Folgen ihrer Arbeit an der Jugend sind der verderblichsten Art.

Ihr ganzes Verfahren ist naturwidrig. Damit hat man in einem Worte für den Verständigen Alles gesagt.

Nicht bloß das Nachdenken über ihr System, sondern auch die Erfahrung müßte sie darüber belehren, wenn es möglich wäre. Sie selbst sind es, welche seit Jahrhunderten über die Irreligiosität des Volks Klage führen; aber trotzdem kommt ihnen die Ueberzeugung nicht, daß auf ihren Wegen und durch ihre Mittel kein Volk zu einem religiösen gebildet werden kann. Die Jahrhunderte alte Erfahrung geht an ihrer Verblendung spurlos vorüber. Statt die Verkehrtheit ihres Thuns einzusehen und ihm die Schuld des Richtgelingens ihrer Absichten beizumessen, beschuldigen sie uns der Irreligiosität und schreiben ihr die bösen Früchte zu, die *sie* hervorbringen. Die offene Wahrheit ist doch für den Unbefangenen keine andere als die, daß wir uns ihrer Verkehrtheit aus dem Grunde widersetzen, um diese Verkehrtheit zu beseitigen und ein Verfahren einzuführen, welches die Erzeugung eines religiösen Volkes verspricht.

Man darf nicht müde werden, ihre Verkehrtheit, wenigstens für die, welche noch sehen können, in's Licht zu stellen.

Es ist eine ausgemachte Wahrheit, daß der Mensch ausgesprochene Sätze nur dann versteht und ihnen Anwendung auf sein Sein gestattet, wenn er ihren Sinn mit gemachten

Erfahrungen — Anschauungen, Gefühlen — in Verbindung zu bringen fähig ist, wenn jene Sätze ihm diese Erfahrungen erläutern.

Es ist eine eben so ausgemachte Wahrheit, daß der Mensch diese Erfahrungen nicht durch die Worte Anderer, sondern nur durch eigene Thätigkeit zu machen im Stande ist.

Es ist eine dritte ausgemachte Wahrheit, daß die Gewöhnung der Kinder, vorgesprochene Worte, deren Sinn keine selbstthätig gemachten Erfahrungen, ja nicht einmal Analogien von Erlebnissen wecken, anzunehmen und nachsprechen zu müssen, ihnen die Lust an diesen Worten raubt, sie zu gedankenlosem Nachsprechen verleitet und den Grund legt zur Abneigung gegen den Inhalt jener Worte, daß diesem Verfahren der Vorwurf der Verdummung und geistigen Abstumpfung gemacht werden muß.

Diese und die damit verwandten Wahrheiten verleugnet der herkömmliche Religionsunterricht. Er legt keinen Grund, der ohne die Selbstthätigkeit der Kinder — eine Andeutung, welche die Religionslehrer nicht einmal verstehen — nicht gelegt werden kann. Sie lehren Sätze, zu deren Verständniß das Kind weder äußere noch innere Erfahrungen mit hinzubringt. Sie schließen ihre Lehren nicht an das bisherige Leben der Kinder an, sondern versetzen sie in Regionen, die aller Anschauung entbehren. Sie bringen Lehrsätze an die Kinder, die wenigstens für sie unfaßbar sind, in einem Alter, das sich für solche Belehrung gar nicht eignet. (Man denke z. B. daran, was unsre Orthodoxen den Kindern in den Bewahranstalten zumuthen — haarsträubender Natur!) Ja, wer kann und mag alle die Fehler und Verkehrtheiten aufzählen, die tagtäglich begangen werden? Das Resultat ist auch danach. Für dieses Verfahren spricht kein vernünftiger Grund, jeder Kinderkenner verwirft es — nichts spricht für dasselbe als das Herkommen, nach Friedrich's des Großen Ausspruch „die Vernunft des Pöbels.“ Um es mit einem Worte zu sagen: der herkömmliche Religionsunterricht erfüllt das Gedächtniß der Kinder mit unverstandenen Worten, statt durch Erlebnisse und Thatsachen das religiöse Gefühl, die Wurzel aller späteren religiösen Erkenntniß, in ihnen zu wecken und ihre Erlebnisse mit religiösen Empfindungen zu verknüpfen. Ohne diese Basis ist und bleibt alles Andere leeres Gerede.

Aber wer kann die im herkömmlichen Geleise Geführten davon überzeugen?

Wie weit und tief verbreitet die Verirrung ist, kann man aus dem Beifall erkennen, welchen unsre Pastoren und, von ihnen angeregt, so viele Lehrer den von Raumer aufgestellten, von Bethmann-Hollweg adoptirten Lehrbestimmungen gespendet haben. Und doch ist es für den, welcher von der Natur der Kinder, ihrer Entwicklung und ihren Bedürfnissen etwas weiß, d. h. erlebt und darüber nachgedacht hat, eine bombenfeststehende Wahrheit, daß man nach diesen Vorschriften wohl nachsprechende, kirchliche Glaubensbekenntnisse adoptirende, blind- und stumpfgläubige Schüler erziehen kann — lebendig religiöse, wahre und darum ureigenthümliche Gesinnung aber nun und nimmermehr erzeugt.

Die Resultate des herkömmlichen Verfahrens sind mit Händen zu greifen; aber es hilft nichts. Unter den Gebildeten: gröbster Materialismus — totale Gleichgültigkeit gegen Religion und Kirche — das sind die Früchte; aber es hilft nichts.

Die handgreiflichsten Erfahrungen und Erlebnisse helfen nichts. In Italien, sollte man denken, müßte man sich von dem, was es mit dem Papstthum auf sich hat, überzeugen; aber nein. In Deutschland, sollte man meinen, könnten gewisse Erlebnisse die Machthaber auch wohl aufklären; aber nein. Das Herkommen beherrscht sie, und einiges Andere.

Wie weit die Verblendung selbst unter unsern höchsten Behörden verbreitet ist, hat das Verbot der Fröbel'schen Kindergärten gezeigt. Hat irgend eine Weise, in kleinen Kindern das religiöse Gefühl zu beleben und den unverlierbaren Grund zu religiöser Gesinnung zu legen, die Tendenz, so die Weise dieses seltnen Mannes. Was hätte dieser Jünger Pestalozzi's leisten können, wenn man ihn zu verstehen und zu benutzen verstanden hätte! Aber nein; man beschuldigte ihn des Atheismus.

Seine Freunde und Schüler suchen nun in seinem Geiste zu wirken und seine tiefsinnigen Gedanken zu popularisiren*).

*) Wie das geschieht, kann man in einem trefflichen Aufsatze einer vorzüglichen Frau (der Frau Baronin v. Marenholtz) in Nr. 8 ff. des Jahrgangs 1862 der höchst empfehlenswerthen Zeitschrift: „Die Erziehung der Gegenwart", redigirt von Dr. Schmidt in Cöthen (Berlin bei Enslin), lesen und — genießen. —

Auf die Orthodoxen ist ein für alle Mal zu verzichten; aber vielleicht kommen weniger Verblendete dadurch auf die rechte Spur.

Diesen Worten schreibe ich diese Wirkung nicht zu; trotzdem habe ich mich nicht enthalten können, sie niederzuschreiben.

Endlich will ich dem Verlästerer noch einige Gedanken zu Gemüthe führen — Andern zum Nachdenken.

„Die Verschiedenheit der Meinungen kann nie gehoben werden. Und was schadet diese Verschiedenheit? Man sorge nur, was man so leicht kann, für Verträglichkeit und Eintracht unter den Menschen, die Eintracht unter den Meinungen ist unnöthig, ist unmöglich, ja würde, wenn sie unglücklicher Weise möglich wäre, sogar schädlich sein."

Berl. Monatschrift 1791, Bd. II. S. 578.

„Die keinen Widerspruch vertragen können, kann man so charakterisiren:

1) sie behaupten, überall und ganz recht zu haben;

2) sie verlangen, daß man zu ihnen übertreten soll;

3) sie wollen den Widerspruch unterdrücken, d. h. den Geist tödten, oder, zur Abschreckung, den Widersprechenden mit Absetzung, Landesverweisung, Kerker und andern zeitlichen Strafen belegen und so Körper und Geist zugleich vernichten, sie werden Verfolger und — die grausamste, aber zugleich schändlichste Art der Verfolger — Verketzerer, indem sie ihre Sache zur Sache Gottes machen. — Die Sucht der Theologen, den weltlichen Arm herbeizurufen, giebt den deutlichsten Beweis ab, wie wenig Gegründetes sie vorzubringen wissen."

Berl. Monatschrift 1791, Bd. I. S. 233.

„Nichts wirkt einen so hartnäckigen Rost an dem reinen Spiegel der Menschenseele, als die dogmatische Befangenheit."

Dr. Weber, Revision des deutschen Schulwesens in Herzensergießungen, Frankfurt a/M. 1847, S. 368.

„Noch gefährlicher ist (in gewissen Zeiten) die Macht, welche unedle und dumme Menschen dadurch erhalten, mit den Klängen Rationalist, Neolog, Atheist, Jacobiner,

Philosoph jedes Verdienst auf seiner Bahn zu hemmen oder zu unterdrücken."

E. M. Arndt, Schwedische Geschichten 1840, S. 205.

Wahr ist der Grundsatz (Berliner Monatschrift 1793, Bd. II. S. 539): „Wer Andere verleumdet, verschreiet, zu Verbrechern macht, ist selbst der größte Verbrecher."

Vivat sequens! Plumpsack heraus!!

A. D.

II.

Chemie in dem Lehrerseminar und in der Volksschule?

Gehört Unterricht in der Chemie in das Lehrerseminar? oder selbst in die Volksschule?

Rector Löw verkündigte in seiner gediegenen, leider eingegangenen „Monatsschrift“, es würden nicht zehn Jahre vergehen und man würde für die Volksschule chemischen Unterricht verlangen. Von diesen zehn Jahren sind bereits fünf Jahre um.

Der Herr Minister v. Bethmann-Hollweg erklärte in den ihm abgenöthigten Verbesserungen der Raumer'schen Regulative, daß ein wenig Chemie in den Seminaren zulässig sei.

Pädagogen und Behörden treten also der Sache näher. Daraus erwächst für fortschreitende Lehrer die Pflicht, sich näher um sie zu bekümmern und für sich die Frage zu beantworten, ob sie bei den umfassenden Fortschritten in der Chemie, bei ihrem täglich größer werdenden Einfluß auf Gewerbe, Landwirthschaft und andre Lebensverhältnisse, bei ihrer Wichtigkeit auf die Dinge in Küche und Keller, Wohn- und Lehrstuben, Gesundheit und Krankheit, bei dem Fortschritt in chemischen Kenntnissen in allen Klassen der Bevölkerung, kurz in einem so anerkannt wichtigen Zweige der Kenntniß und allgemeinen Bildung unwissend bleiben, sich nicht so viele Einsicht in die betreffenden Gegenstände erwerben wollen, daß sie mit den Gebildeten gleichen Schritt halten und sich befähigen können, ihren Schülern für chemische Vorgänge die Augen zu öffnen.

Der Gegenstand hat eine praktische Wichtigkeit für sie selbst als Bildungsgegenstand wie zur praktischen Benutzung, und für ihre Schüler als Unterrichtsgegenstand für's Leben. Von den Hausfrauen nicht zu reden, welche Küche und Keller zu bewachen, für gesunde Kost zu sorgen, Gefahren abzuwenden, ihre Dienstpersonen anzuleiten und zu überwachen haben.

Wie scheuert man messingene und kupferne Gefäße? Wie

beugt man der Vergiftung in Kupfergefäßen vor? Wie beseitigt man den Kesselstein (falsch Salpeter genannt) in den Theekesseln? Wie reinigt man Wasserkaraffen? Wie macht man sauergewordene Fleischbrühe oder Milch wieder genießbar, schmackhaft und gesund? Wie entfernt man Fett- und andre Flecken von den Kleidungsstücken? — Wie entsteht der Rost, wie verhindert man ihn? Was für eine Bewandtniß hat es mit dem Brausepulver, mit dem Schäumen des Bieres, mit dem Schießpulver, mit dem Kohlendunst und der Kohlensäure, mit der Spiritusflamme, dem Gaslicht, mit den Chlorräucherungen, mit der Wirkung des harten und weichen Wassers auf die Seife, auf Erbsen und Linsen? — Wie hat man den Ofen zu heizen, was nützen hermetisch schließende Ofenröhren, wie entsteht Lebensgefahr durch unzeitiges Schließen der Klappen? Warum ist es unnütze Verschwendung des Holzes, wenn mehr als zum Sieden des Wassers verwandt wird? Wie beugt man dem Springen der Gläser vor? Was ist Verbrennung, Verwitterung, Verwesung? — Welche Veränderung erleidet die Luft durch das Athmen der Menschen und Thiere? Was ist Luftreinigung und wie wird sie hervorgebracht? Warum entsteht durch grüne Tapeten (das Schweinfurter Grün) Vergiftung der in solcher Umgebung athmenden Menschen? (Zwei Söhne des Directors Scheibert in Stettin erlitten dadurch den Tod.)

Genug, von der Anwendung chemisch-einfacher Kenntnisse für Handwerker: Brenner und Brauer, Färber und Gerber, Gold- und Silberarbeiter, Kupfer- und Steindrucker, Photographen, Bäcker und Töpfer, Nadler und Klempner, und von der Anwendung chemischer Kenntnisse auf die Landwirthschaft nicht zu reden!

Auch nicht zu reden von der formal-bildenden Kraft dieser Kenntnisse und von dem besseren Verständniß der uns überall umgebenden chemischen Naturprocesse.

Die Sache spricht für sich.

Die Frage über Ob? ist unbedingt zu bejahen.

Aber Wie? Und wie verhält es sich mit der Ausführbarkeit?

Für die Seminarien ist keine Schwierigkeit vorhanden. Der Unterricht schließt sich an die Physik an. Beide können erfolgreich nicht ohne Experimente und die erforderlichen Apparate gelehrt werden.

Für den Lehrer bedarf es einer schriftlichen Anleitung,

welche ihm die nöthigen Kenntnisse mittheilt, ihm Anweisung giebt zu den anzustellenden Versuchen mit einfachen Hülfsmitteln, sein Auge schärft für die Beobachtung der Naturprocesse überhaupt. Ohne diese Kenntnisse, Fertigkeiten und Eigenschaften vermag er in der betreffenden Angelegenheit in der Schule nichts. Mit ihnen wird er Gelegenheit und Zeit zu chemischen Belehrungen zu benutzen wissen. Auf dem Lectionsplan braucht die Chemie nicht zu figuriren. Alles nach Umständen, Bedürfnissen und Möglichkeiten.

Hier ist es hinreichend, die Sache angeregt zu haben. Den Lehrern ist das Weitere zu überlassen.

Der Director Berthelt in Dresden hat eine für den besprochenen Zweck empfehlenswerthe kleine Schrift über Chemie für Lehrer geschrieben.

Einer noch dringenderen Empfehlung ist die Schrift von dem Lehrer Schlichting in Kiel werth:

Chemische Versuche einfachster Art, ein erster Cursus in der Chemie, in der Schule und beim Selbstunterricht ausführbar ohne besondere Vorkenntnisse und mit möglichst wenigen Hülfsmitteln, Kiel 1862, bei Homann. (194 S. gr. 8. 24 Ngr.)

Als Einleitung dazu ist zu benutzen ein Vortrag, welchen derselbe Verfasser 1861 im allgemeinen Holsteinischen Lehrerverein, der sich (wohl zu merken, weil nachzuahmen) seit Jahren um die Fortbildung der Mitglieder in Naturwissenschaften bemüht, gehalten hat:

„Ist Chemie in der Volksschule zu lehren? Ein Wort an die deutschen Lehrer." Altona bei Hestermann. (17 S. 8.)

Der Verfasser hat sich durch diese Rede und jene Schrift ein Verdienst erworben. —

Noch finde hier eine Aeußerung Roßmäßler's einen Platz:

„Jeder Beruf" — sagt derselbe in seiner empfehlenswerthen Zeitschrift: „Aus der Heimath" 1860, Nr. 37 — „kann für das Naturstudium zu einem gedeihlichen Boden werden, wenn nur dieser Boden von dem Sonnenlichte des klaren Umschauens und von der Wärme der Liebe zur Natur durchdrungen ist. Nicht bloß die Dichtkunst hat ihren Hans Sachs, unendlich viel mehr hat deren die Natur. Es wäre ein Leichtes; an einer großen Reihe berühmter Namen nachzuweisen, daß eine Menge der verschiedenartigsten Berufsarten in einzelnen Persönlichkeiten entweder in das erfolgreichste und ruhmwürdigste Naturstudium umgeschlagen sind, oder daß

dieses mit und neben jenen friedlich und freudig gedieh. Der Schotte Wilson z. B., einer der größten Vogelkenner, war Schullehrer"; ich füge hinzu, ein sächsischer Lehrer in der Sächsischen Schweiz war und ist, so viel ich weiß, unbeschadet seiner Lehrerthätigkeit, ein so berühmter Sammler und Kenner der Insectenwelt, daß ausgezeichnete Naturforscher aus den verschiedensten Gegenden ihn aufsuchen, um von ihm zu lernen.

Es giebt in der Naturforschung keine privilegirte Zunft, sondern lediglich die Leistung und das Streben. Ich möchte auch wissen, wo auf dem Erdball ein Ort existirte, in dem und in dessen Nähe nichts Bemerkens- und Beobachtenswerthes vorkäme. Der werdende, sich stets entwickelnde Mensch hat an der Natur die treueste Freundin, das musterhafteste Vorbild, weil sie in steter Entwicklung begriffen ist.

In Schlesien ist zur Pflege der Naturwissenschaften und ihrer Verbreitung unter dem Volke ein Humboldt-Verein entstanden, der bereits unter dem Vorsitze Roßmäßler's mehrere Versammlungen auf dem Gröditzberge gehalten hat, an welchen viele Lehrer Theil genommen haben. Der naturforschende Verein in Kiel ist vorzugsweise durch Lehrer entstanden. In Berlin ist durch solche ein ähnlicher in Aussicht genommen. Es ist ja auch unmöglich, von den staunenswürdigen Fortschritten in den Naturkenntnissen und deren Benutzung keine Notiz zu nehmen und — da man selbst nicht Alles sehen und lesen kann — nicht das Bedürfniß zu empfinden, mit Gleiches Anstrebenden sich zu gemeinsamer Arbeit und gegenseitiger Belehrung zu verbinden. Die Lehrer von Ehemals wußten nichts von Natur, man bannte sie in die Schulräume, machte ihnen mit Absichtlichkeit bange vor der Natur, weil man wähnte, daß sie durch sie von geistlichen Wegen abgelenkt werden möchten. Es hing dieses zusammen mit der traurigen und verderblichen Meinung einer Scheidung des Menschen in zwei ursprünglich absolut getrennte Theile, Leib und Seele, während man jetzt weiß, daß der Mensch ein einheitliches Ganze ist.

Die entscheidende Antwort auf die Frage, ob der Lehrer sich gründlich mit Naturkenntnissen zu beschäftigen habe, liefert die Antwort auf die Frage, ob der Lehrer in solchen Kenntnissen zurückbleiben könne und dürfe, während alle Welt darin fortschreitet. — A. D.

III.

Lehrer=Romane und =Geschichten.

Vier Freunde. Roman in drei Bänden von Ludwig Rosen. Breslau 1861, Trewendt.

Paradoxien pflegen häufig wenigstens das Gute zu haben, daß sie das Nachdenken wecken, den Eifer erzeugen, das Wahre, das sie enthalten, wenn es auch nur ein Atom sein sollte, von dem in die Augen springenden Falschen zu scheiden, demnächst auch zum Aufwerfen verwandter Fragen, deren Beantwortung nicht unwichtig ist, zu veranlassen.

Ein solches Resultat hatte der bekannte Befehl eines bekannten preußischen Ministers, der nicht verfehlen konnte, das Erstaunen der gesammten Lehrerwelt zu erwecken, der Befehl, der Lectüre der zu bildenden Lehrer die klassische deutsche Literatur, die mit dem Prädicate einer „sogenannten“ gebrandmarkt wurde, zu entrücken. Das Urtheil über diese Vorschrift stand von Anfang an fest, bedarf daher hier keiner Wiederholung, noch weniger einer Begründung.

Das Dictum veranlaßte das Mitglied einer Lehrerversammlung, die Frage aufzuwerfen, ob Romanen=Lectüre sich für den Lehrer, speciell den Volksschullehrer, eigne, eine Frage, welche, unerwartet wie sie kam, nicht verfehlte, die versammelten Collegen in einige Aufregung zu versetzen. Wie die Beantwortung derselben ausfiel, soll hier nicht mitgetheilt werden, wir geben sie der Untersuchung derjenigen Lehrer, die sie nicht für ganz überflüssig erachten, anheim. Ich denke, für die meisten wird die Frage keine Frage mehr sein. Die Erfahrung, daß solche Lectüre, wenn sie gut ist, ihnen keinen Schaden gebracht hat, daß man sich durch sie erfrischen, manchmal sogar erbauen kann, wird für sie entscheidend gewesen sein. Hat jeder gute, das Leben in seiner Wirklichkeit oder auch in seiner Idealität schildernde Roman diese Wirkung, so hat begreiflicher Weise der Lehrer=Roman für den Lehrer einen doppelten Reiz.

Ehe wir weiter gehen, wollen wir ein Urtheil von Gutzkow aus seinen „Unterhaltungen am häuslichen Herd" über „das Leben der Schule im Roman" einschieben.

— „Während man in früherer Zeit „Schulmeister" auf Bildern, in Possen und komischen Romanen fast ausschließlich zu Repräsentanten der Albernheit und Lächerlichkeit benutzte, hat mit der fortgeschrittenen Entwickelung des Volksschulwesens sich auch insofern ein Umschwung der Ansichten gezeigt, als eine Anzahl Romane und Novellen erschienen sind, in welchen die Männer, welche für die nothwendigste Bildung des Volks arbeiten, ehrenhaft und achtungswerth dargestellt werden.

Derartige Erzählungen verfallen freilich nicht selten in zwei Fehler; einestheils dichtet man dem Schullehrer eine falsche Idealität an, sofern man nämlich von dem Wirken der Volksschule alles Heil erwartet; anderntheils hält man sich gewöhnlich an die Armuthsseite dieses Berufs und glaubt dadurch die Theilnahme des Lesers zu erwecken, als ob Dürftigkeit an sich schon ein poetisches Moment und nicht auch in andern ähnlichen Lebensstellungen zu finden wäre. Erst wenn dem Lehrer die Armuth zur Hütte des Reichthums wird, dann ist es eine würdige Aufgabe des Dichters, die Quelle solch' innern Glücks mit dem Mosisstabe zu berühren.

Sehen wir uns nun einige der pädagogischen Erzählungen der Neuzeit näher an. Indem wir Hoffmeister's „Romeo" hier übergehen, da dieser Roman meist außerhalb der beregten Sphäre sich bewegt, nennen wir zunächst Julius Koll's „Lehrerleben", eine wohlgemeinte und sachkundige Darstellung, indessen von zu geringem künstlerischen Werthe. In „Pfarre und Schule", im Sturm und Drange der Bewegungsjahre entstanden, schießt Friedrich Gerstäcker leider oft am Ziele vorbei, abgesehen davon, daß ihm das Terrain überhaupt nicht hinlänglich genug bekannt ist. Begeisterung für das Lehramt bei jungen Leuten zu wecken, dazu können „Das Kleeblatt" von Lorenz Kellner (jetzt Schulrath in Trier) und „Drei Tage aus der Schweiz" von Johannes Staub dienen. Jeremias Gotthelf's „Leiden und Freuden eines Schulmeisters" enthalten ergreifende Tiefblicke in das Wesen der Erziehung und Kindesnatur, aber es klebt diesem Schweizer-Schulmeister doch zuweilen so viel Rohes und Niederes an, daß der günstige Eindruck häufig wieder zerstört wird. Ein rührendes Lehrerbild hat Leopold Schefer mit empfindseligem Humor in der Erzählung „Die Deportirten" gezeichnet. Als eine robuste

Gestalt erscheint im Gegensatz zu Schefer's „Lampton" „Jakob Sturm" von Gustav Nieritz. Nachdem Berthold Auerbach bereits im „Lauterbacher" einen jungen Lehrer in gelungener Individualisirung vorgeführt, hat derselbe in seinem, als Composition freilich verfehlten „Neuen Leben" im Lehrer Deger einen werktüchtigen und von der Heiligkeit seines Berufs edel ergriffenen Schulmann gezeichnet.

Wir kommen zu einer neuesten Erscheinung auf diesem Gebiete. Es ist die Erzählung „Aus dem Post- und Reise-Handbuche eines Schulmeisters", welche sich in dem eben veröffentlichten Buche Edmund Höfer's: „Deutsche Herzen" (Stuttgart, Krabbe, 1861), befindet. Einige kritische Besprechungen haben die gedachte Geschichte hervorgehoben. Ein vielverdienter Lehrer schreibt uns: „Wir können von unserm Standpunkte in ein solches Lob nicht einstimmen. Nikodemus Kattenpot, so lautet der Name des Schulmeisters, ist ein sinniges Gemüth und nebenbei ein armer Teufel, der im 30. Jahre an der Schwindsucht stirbt. Da wir diesen Kattenpot aber nicht ein einziges Mal im Centrum seiner Thätigkeit, in der Schule, sehen, da nirgends von Unterricht oder Erziehung gesprochen wird und überhaupt von alledem, was den Kern und Stern eines Lehrerlebens ausmacht, nichts zur Erscheinung kommt, so entsteht billig die Frage, warum dieses „„Post- und Reise-Handbuch"" gerade von einem Schulmeister herrühren soll; denn eine Pfingstreise machen, eine glückliche Unglücksliebe haben, Herbstspaziergänge beschreiben, eine Stunde an der See verweilen und von einem Herrn Diakonus mißhandelt werden (auf diese Dinge rubricirt sich das Ganze), das kann eben so gut das Thun und Leiden irgend eines andern Menschenkindes ausmachen. Man sieht, Edmund Höfer hat einen ganz unberechtigten Titel für seine Erzählung gewählt, so sehr dieselbe auch sonst die guten Eigenschaften des schätzenswerthen Dichters tragen mag." —

Mit Bezugnahme auf die Charakteristik von Lehrern seien schließlich zwölf Eigenschaften genannt, welche ein guter Lehrer nach dem Ausspruch eines berühmten Pädagogen besitzen soll. Dieselben sind:

1) Die persönliche Gabe der Anregung. 2) Die Gabe der psychologischen Erforschung. 3) Die Macht über ungünstige Gemüthsstimmungen. 4) Offene Herzlichkeit. 5) Nie erschlaffender Trieb zur lebhaften und regelmäßigen Thätigkeit. 6) Heitere Theilnahme an den Freuden und Gebilden

der Kinderwelt. 7) Klarheit und Deutlichkeit im mündlichen Ausdruck. 8) Fester religiöser Glaube, der im Hinblick auf das Ewige Trost und Stärkung in allen Leiden und Widerwärtigkeiten gewährt. 9) Stets lebendiger Trieb zur selbsteigenen Ausbildung; Freude an Wissenschaft, Kunst und Natur. 10) Die Ueberzeugung, daß die Volksschule eine wesentliche Bedingung zur Erhebung der Menschheit sei. 11) Sittliche Stärke. 12) Persönliche Würde, die das Niedrige und Gemeine mit edlem Stolze von sich entfernt hält und Ansehen, Achtung und Zutrauen verschafft". —

Leser, welche die im vorstehenden Artikel kurz charakterisirten Lehrer-Romane kennen, werden diesen Urtheilen nicht überall beistimmen. Namentlich werden sie den „Leiden und Freuden eines Schulmeisters von Jeremias Gotthelf" (Pfarrer Bizius), dem „Lauterbacher" von Auerbach in seinen „Dorfgeschichten", dem Charaktermenschen „Deger" in dem „Neuen Leben" desselben Verfassers einen höhern Werth beilegen, als ihnen zuerkannt wird. Diese Schriften gehören zu der anmuthigsten und zugleich belehrendsten Lectüre für den, welcher den Kreis seines Lesens über das Bedürfniß des Handwerks, wenn dieser Ausdruck gestattet ist, auszudehnen liebt. Der „Romeo" von Hoffmeister (seit Langem für einen Thaler zu haben) ist ernste Nahrung für Kopf und Herz, indem er jenen zum Nachdenken über wichtige Probleme anregt, diesem eine Stärkung verleiht. Der Lehrer-Roman „Ernst Will" von Wander schildert das Leben eines Lehrers, der auf die Beförderung praktischer Tüchtigkeit jenseits seines unmittelbaren Berufs bedacht ist. —

Eine romanhaft klingende, aber in ihrer thatsächlichen Wahrheit verbürgte Geschichte ist in „Carleton's Skizzen und Erzählungen aus dem Leben des Irischen Landvolks, aus dem Englischen von Roberts, Leipzig 1837", Th. II. S. 163—302 unter der Ueberschrift: „Die Heckenschule" erzählt — die Geschichte des Raubes und der Entführung eines Schulmeisters, ausgeführt mit List und Gewalt von der berittenen Schaar einer Gemeinde, um in den Besitz eines tüchtigen Lehrers zu gelangen. Der Raum verbietet es, diese unerhörte Begebenheit hier mitzutheilen.

Des Engländers Boz (Dickens) „Leben und Schicksale des Nic. Nickleby" (1835 in's Deutsche übersetzt von Roberts und Hermes) enthält eine höchst originelle, interes-

sante Schulmeistergeschichte, welche, wie Engländer versichern, aus dem Leben gegriffen sein soll.

Zweier französischen Schriftsteller möge hier noch gedacht werden, welche beide sich in ihren Romanen für die Hebung des Lehrerstandes erklären.

Der Schulmeister von Soulié. Aus dem Franz. von Wesche, Braunschweig, Meyer, 1839. Eine Stelle ziehen wir aus (S. 111):

„So thätig der Schulmeister auch war, so hatte doch auch er wegen der Freigebigkeit des Gemeinderathes gegen ihn eine Gegenpartei. Mit den Gemäßigten zu sprechen „war er ein Nichtsthuer, den man in einen Palast logirte und an den man Geld verschwende, das die arbeitsamen Bauern in dem Schweiße ihres Angesichts verdienten. Für die Hälfte des Volks und für viele Sprecher desselben ist das Geschäft, bei dem man nicht schwitzt, ein Faullenzer-Handwerk." „Ist es deshalb nicht abscheulich, daß ein Schulmeister 100 Thlr. Einkünfte hat, während dem der gute und achtbare Bauer mit einer zahlreichen Familie weit entfernt ist, ein gleiches Einkommen zu besitzen?"

„In diese letzte Beschuldigung verfällt, wir müssen es bemerken, die einfältige Unwissenheit eben so oft, als die Bosheit. Es möchte sehr schwer fallen, einem Bauer begreiflich zu machen, daß das, was er von der Milch seiner Kühe, von dem Weine seiner Erndte trinkt, daß das, was er von seinen Früchten, von seinem Korn ißt, das, was er von seiner Wolle oder seinem Hanf verbraucht, auch zu seinem Einkommen gezählt werden müsse. Er nährt und kleidet sich, er und zehn Personen seiner Familie, von dem Eigenthume, das er erbaut; als Eigenthum betrachtet er aber nur den Theil seiner Erzeugnisse, der sich am Ende des Jahres in Thaler verwandelt. Brutus (der Schulmeister) aber empfing seine 350 Franken in gemünztem Silber, und dieses gemünzte Silber ist es, was den Bauer empört; denn in seiner Einfalt glaubt er, daß der, welcher sein Brot kaufen kann, viel reicher ist, als der, der es selbst macht."

(Also auch in Frankreich*), wo, nach dem Sprichwort, Niemand besser wohnt als Gott, tout comme chez nous.)

*) So, wie oben geschildert, war es in Frankreich; 1862 ist es besser geworden. In dem gegenwärtigen Jahre ist allen Staats-Elementarschullehrern, die bereits 5 Jahre im Amt, eine nach Art. 5. des



„Der berühmte Romanschreiber Eugen Sue schildert in seinem „Martin der Findling“ in dem Claudius Gerhard den trefflichen Charakter eines Lehrers (im 4. Bande), der trotzdem von dem Clerus ein gefährlicher Mensch genannt wird. Er kommt auf die Nothwendigkeit einer der Wichtigkeit seines Berufs entsprechenden Stellung oft zurück — als Freund der Volksbildung und der „Proletarier“, wie er sagt. Wir wollen einige Stellen ausziehen, zur Vergleichung.

„Wir behaupten demnach, daß der Schulmeister oft in der Gemeinde mit denselben Augen wie ein Bettler betrachtet wird, daß, wenn man ihn mit dem Hirten vergleicht, der Hirte den Vorzug behauptet, wenn sie dem Schulmeister einen Beweis ihrer Gunst geben wollen, ihn in ihrer Küche essen lassen.“

„Er muß Todtengräber und Trommelschläger sein, den öffentlichen Waschplatz reinigen, die Thurmuhr aufziehen, das Amt des Vorsängers und Küsters versehen, die Bezahlung der Hostien, das Waschen des Linnens zum Altar besorgen ꝛc.“

„Sie sind ärmlich und schlecht gekleidet, halten ihre Schule in Holzschuhen, ohne Strümpfe, ohne Weste und

---

Dekrets vom 31. Dez. 1853 bemessene Gehaltszulage bewilligt worden, wodurch ihr Jahresgehalt auf mindestens 700 Fr. (186⅔ Thlr.) erhöht wird. Die Lehrer mit zehnjähriger Dienstzeit steigen in ihrem Gehalt bis auf 800, die mit fünfzehnjähriger auf mindestens 900 Fr., vorausgesetzt, daß sie ihr Amt mit Auszeichnung verwaltet. Jeder Seminarist, der in eine Lehrstelle berufen wird, erhält ein Reisegeld von höchstens 100 Fr. Der Moniteur veröffentlicht dieses Dekret, so wie den Bericht des Unterrichts-Ministers, dem wir Folgendes entnehmen. Von 1854 bis 1859 konnte für das Volksschulwesen nur mit Hülfe von Supplementar-Crediten gesorgt werden, die jährlich 2—300,000 Fr. betrugen. Dieselben sind jetzt aber fortgefallen; ja, pro 1860 wurden sogar vom betreffenden Budget-Capitel noch 225,000 Fr. abgesetzt. Trotzdem ist es durch Beisteuern der Gemeinden und Municipalräthe und durch strengere Verwaltungs-Controle möglich geworden, in jenem Jahre dem Volksschulwesen nicht unbedeutende Unterstützungen zu Theil werden zu lassen. Innerhalb des ordinären Credits haben 800,000 Fr. für den Bau von Schulhäusern, 54,000 Fr. für Zulage von Landschullehrerinnen, 64,000 Fr. für emeritirte und invalide Lehrer, 39,000 Fr. für Schulbibliotheken, 60,400 Fr. zur Erhöhung der Schul-Inspektoren-Gehalte und 425,600 Fr. zur Erhöhung der Hülfslehrergehalte auf mindestens 600 Fr. verwandt werden können. Das Schulgeld bringt heute 1,692,214 Fr. mehr ein als im Jahre 1858. So gedenkt der Minister die neuen Gehalts-Erhöhungen auch durchaus innerhalb des ordinären Credits zu bewerkstelligen und dazu keines Supplementar-Credits zu bedürfen. Es ist die Absicht des Ministers, dem Clerus die Schule zu entziehen. —



Halstuch. Der N. N. ist zugleich Knecht bei einem Pächter. Der N. N. ist Sänger und Küster, Todtengräber, unbezahlter Schreiber und Bedienter des Herrn Pfarrers."

Zu den Vorschlägen, die er am Ende des ganzen Werkes, am Schluß des 8. Bandes, macht, gehören diese:

„Erhebung des Volksschulmeisters zu dem Range eines Staatsbeamten erster Klasse, indem sie vor den bürgerlichen, militärischen und religiösen Behörden den Vortritt haben; denn derjenige, welcher die Menschen rechtschaffen, unterrichtet und arbeitsam macht, kurz derjenige, der ihn moralisch schafft, muß im ersten Range stehen." —

(Daß ich dieses mittheile, ist — bekanntlich! — ein Beweis meiner Verstiegenheit und der Absicht, die Lehrer zu corrumpiren. —)

Zum Schlusse dieses Referats über Lehrer-Romane und -Geschichten, veranlaßt durch das oben genannte Buch von Rosen, komme ich auf dasselbe zurück. Dasselbe enthält im dritten Bande die sehr anmuthige Geschichte eines Lehrers („ein deutscher Schulmeister"), welche den Lehrern, welche Zeit, Muße und Lust haben, ihre Unterhaltungslectüre auf Darstellungen des Lebens ihrer Berufsgenossen auszudehnen, empfohlen zu werden verdient, wenn dadurch auch nicht gerade ihre Lehrgeschicklichkeit erhöht wird. Das Leben aller Lehrer ist ein so ernstes, daß ihnen eine anregende und erfrischende Erheiterung zu wünschen und zu gönnen ist. Das ganze Werk Rosen's würde in einer auch diesen Zweck berücksichtigenden Kreis-Lehrerbibliothek nicht den letzten Platz einnehmen. —

Männer, wie der Seminardirector Bormbaum in Petershagen, der durch sein „Landhaus an der Heerstraße" bewiesen hat, daß er volksthümlich, lehrhaftig und Lehrer-belehrend zu schreiben versteht, würden sich ein Verdienst erwerben, wenn sie ein so schönes und unter Lehrern (aus bekannten Gründen) so seltnes Talent häufiger, als es zu geschehen pflegt, in Thätigkeit setzen wollten. —

A. D.

IV.

Briefe über Schönschreibunterricht*).

Hesse's „Schreibunterricht" betreffend.

1.

Geehrter Freund!

Mit ungeheuchelter Freude beeile ich mich, Sie auf ein Buch aufmerksam zu machen, welches die Methode des Schreibunterrichts von einer, soweit meine Kenntniß reicht, noch nicht vertretenen Seite auffaßt. Der Titel des Buches wird Sie selbst davon überzeugen. Er lautet: „Der Schreibunterricht, ein Versuch, die Methode dieses Unterrichtsgegenstandes auf Psychologie zu basiren und den Einfluß desselben auf die sittliche und intellectuelle Bildung nachzuweisen." Sein Verfasser ist K. A. J. Hesse, Waisenhaus-Inspector in Reichenbach in Schlesien. Bei C. F. Weigmann in Schweidnitz ist das Buch in Commission erschienen.

---

*) Die Ausführlichkeit der vorliegenden Beurtheilung der Schrift von Hesse wird gerechtfertigt durch die seltene Vortrefflichkeit derselben, welche von Jedermann, auch von Denjenigen, welche sich mit dem Schreibunterricht nicht beschäftigt haben und nicht beschäftigen werden, anerkannt werden wird. Dieselbe ist überaus lehrreich für jeden Schulmann, indem sie nicht bloß den Versuch macht, das Wesen und den Werth des Schreibunterrichts und seine Methode wissenschaftlich zu begründen, sondern dieses in der That leistet. Die Schrift ist von großer Bedeutung für die gesammte Didactik, insonderheit für die Anbahnung eines geistbildenden Unterrichts in einem meist nur aus mechanischem Gesichtspunkte betrachteten Lehrgegenstande.

Um die Leser der Rhein. Blätter mit dieser meisterhaften Schrift bekannt zu machen, bat ich meinen Freund, Herrn Kanzleirath Zschille in Dresden, die Beurtheilung desselben zu übernehmen, dieselbe auch zu einer Vergleichung mit seinen eigenen Arbeiten auf diesem Gebiete auszudehnen. Ich statte ihm für seine Bereitwilligkeit und die Ausführlichkeit meinen Dank ab.

A. D.

Bald nach Herausgabe meiner „Elementarschreibschule" sprach sich ein im hiesigen Cultministerium angestellter höherer Beamte zwar nicht ungünstig darüber aus, fügte jedoch die Bemerkung hinzu, mein Buch sei in seiner Darstellung für die Mehrzahl der Lehrer zu hoch gehalten. Natürlich konnte ich bei der Meinung, die ich von unsern Volksschullehrern habe, diesem Bedenken nicht beipflichten und wies deshalb auf die nicht selten wissenschaftliche und weit schwierigere Behandlung vieler Aufsätze in pädagogischen Zeitschriften hin. Ja, ich gestehe Ihnen hiermit zugleich offen: hätte ich bei Abfassung meines Buches lediglich Schulmänner, und nicht auch Kanzleibeamte, Expedienten, welche sich hier und da nebenbei mit Schreibunterricht beschäftigen, sowie professionelle Schreiblehrer, denen nicht selten ebenfalls alle und jede pädagogisch-didaktische Kenntniß abgeht, im Auge gehabt, so würde dasselbe um ein Beträchtliches schwächer ausgefallen sein.

Im Hinblick auf jenes mir mitgetheilte Bedenken nun, wenn sogar demselben blos auf einen Theil der Lehrer begründete Anwendung beigemessen werden sollte, würde für Solche vorliegende Schrift ein völlig verschlossenes Buch sein.

„Die Gesetze des Geistes müssen die Regeln der Methode dictiren." Damit beginnt das Vorwort. Und nur durch ein Zurückgehen auf die, den aus der Erfahrung abgeleiteten methodischen Regeln zu Grunde liegenden psychologischen Ursachen lassen sich — wie es weiter heißt — die Streitfragen auf dem Gebiete der Didaktik zum Abschluß bringen; „denn den Erfolgen, die dieser oder jener seiner Methode nachrühmt, den Erfahrungen, die er gemacht hat, setzt ein Anderer die der seinigen entgegen. Wornach soll nun entschieden werden?"

Demzufolge sei die Psychologie als Richterin in letzter Instanz anzuerkennen.

Die Nothwendigkeit indeß, die Erziehung und den Unterricht auf Psychologie zu gründen, ist wohl bereits schon vor langer Zeit erkannt und die Erreichung dieses Zieles von verschiedenen Seiten angestrebt worden. Unter nur beiläufiger Erwähnung der Erfahrungsseelenlehre von Moritz in Berlin (Anton Reiser), sowie der Psychologie des kindlichen Alters von dem ehemaligen Professor Grohmann in Hamburg, erinnere ich Sie nur an des verewigten Beneke's Werke. Herr Inspector Hesse — dessen ganze Haltung in seiner Schrift nur eine Achtung einflößende genannt werden

kann — ist auch weit entfernt, die Erfahrung „als die breiteste aller Grundlagen" gering zu schätzen. Gleicherweise verkennt er aber auch andererseits keineswegs, daß die Psychologie noch lange nicht die Ausbildung erlangt habe, die ihr namentlich im Interesse der Pädagogik zu wünschen wäre. Dessenungeachtet sei durch Herbart's und seiner Schüler Forschungen, ohne deshalb die Leistungen Anderer zu übersehen, für dieselbe Viel geschehen. Deshalb empfiehlt er auch zur Verbreitung richtiger psychologischen Ansichten das Studium der „Empirischen Psychologie" von Drobisch und Herbart's „Lehrbuch zur Psychologie." Nun frage ich Sie selbst, um den oben mir zu äußern erlaubten Zweifel zu erhärten, wie wenige Volksschullehrer werden sich zu einem Studium derartiger Werke entschließen! Lassen doch Viele ihnen weit näher liegende und recht wohl zugängliche Schriften unbeachtet liegen. Und die Zahl Derer, welche jene philosophischen Bücher gründlich zu erfassen und in sich aufzunehmen im Stande sind, möchte wohl noch bedeutend kleiner ausfallen. Denn wenn gleich dem Verfasser nachgerühmt werden muß, die Idee, nach welcher seine Methode von ihm construirt worden ist, möglichst klar und faßlich dargelegt zu haben, so bleibt es dennoch, ihm darin zu folgen und insbesondere seine Einleitung gründlich zu verstehen, für die Mehrzahl unserer Volksschullehrer eine schwer zu bewältigende, am allerersten noch durch gemeinschaftliche Berathungen in Lehrerconferenzen zu lösende Aufgabe.

Um eine bestimmte Methode, hier also die des Schreibunterrichts, bis in's Einzelne zu gestalten, hat Herr Hesse sich dahin gestellt, wo man im Stande ist, Subjectives und Objectives — unter letzterem nicht blos das Object als solches, sondern auch inwiefern es im Geiste Gestalt gewinnt, verstanden — in Einen Blick zu fassen. Das geschieht aber, wenn man den Geist beobachtet, in seiner Arbeit des Objectes Herr zu werden, in seiner Thätigkeit es zu dem zu machen, was er selbst ist. Hier schaut man in die geheimste Werkstätte des menschlichen Geistes; hier erblickt und erfaßt man ihn in seinem Werden; hier treffen Geist, Object und (eigene, innere) Erfahrung zusammen. Anmerkungsweise wird noch Folgendes hinzugefügt: „Daß die Methode ebensowohl der Natur des Objects, als der Natur des Geistes entsprechen müsse, ist eine längst ausgesprochene Forderung. Aber wie muß man es anfangen, um ihr zu genügen? Wie muß man es

machen, um bei der Reflexion auf den Geist nicht das Object aus dem Auge zu verlieren? Dazu kommt noch die Rücksicht, die man auf die Erfahrung zu nehmen hat, die sich in unübersehbarer Breite vor dem Beobachter ausdehnt. An welchem Punkte ihres großen Gebiets muß man sie fassen, um sie zu zwingen, in geeigneter Weise mitzuwirken an der Construction der richtigen Methode? Auf alle diese Fragen antwortet die oben entwickelte Idee." Wenn nun auch der Verfasser in seiner heutzutage eben nicht sehr häufig anzutreffenden Bescheidenheit die Ausführung seiner Idee, von deren Wahrheit er tief durchdrungen ist, als eine mangelhafte bezeichnet, so wird dieses Anerkennung verdienende Bekenntniß das Interesse an seiner Schrift gewiß nicht im Mindesten abschwächen. Wenigstens darf ich dies bei Ihnen, mein Freund!, sowie bei Ihnen gleichgesinnten Collegen mit Bestimmtheit voraussetzen.

Sollten Sie mich nun aber im Geiste fragen, ob ich denn auch selbst den zum vollen Verständniß erforderlichen Bildungsgrad besitze, so muß ich mit Ja und Nein antworten. Heißt es beispielsweise Seite 18: „Vollständige Einsicht ist hier nur durch Rechnung möglich, die wenigstens in einer Note Platz finden mag", so thut es mir leid, gestehen zu müssen, aus Unkenntniß der Algebra, sowie der Mathematik überhaupt, dieser Rechnung nicht folgen zu können. Zur richtigen Erfassung des mit Sorgfalt und Nachdenken wiederholt gelesenen Textes aber, besonders in der Einleitung, dessen Verständniß ohnehin durch die veranschaulichenden concreten Beispiele von dem Verfasser möglichst erleichtert worden ist, verhalf mir mein früheres Beschäftigen mit philosophischen Schriften, sowie der Besitz von literarischen Hülfsmitteln. Die Kenntniß von Graßmann's „Raumlehre" machte mir die geometrischen Parthien zugänglich; doch hielt ich mich deshalb immer noch nicht für sicher genug, um nicht meine Auffassung der Prüfung eines Mathematikus zu unterwerfen.

Das Interesse, mit dem ich mich dem Studium des Hesse'schen Buches hingab, steigerte sich um so höher, jemehr ich inne ward, wie meine allerdings auf einem andern, als dem psychologischen Wege des Verfassers gewonnenen Ansichten über Unterricht und dessen methodische Behandlung mit den seinigen beinahe durchgehends übereinstimmten. Ja, als ich das Buch beendiget und darin die mehrmalige Erwähnung meiner selbst gefunden hatte, beschlich mich der Gedanke, ob

nicht wohl der Autor in der Bekanntschaft mit meiner „Elementarschreibschule" die erste Anregung zu seiner Schrift gefunden haben dürfte. Zeihen Sie mich, mein Geehrter, wegen dieser Annahme keiner eitlen Anmaßung! Gewiß hat Herr Hesse bei sich sagen können: Das aus praktischer Erfahrung, verbunden mit pädagogischen und kalligraphischen Studien gewonnene, von Zschille in seinem Buche aufgestellte und durch verschiedentliche Aufsätze zur Geltung zu bringen gesuchte Unterrichtsverfahren willst du wahrhaft wissenschaftlich und zwar auf Psychologie zu basiren suchen. Durch diese, das Hesse'sche Unternehmen motivirende Absicht, welche ich selbst dem Verfasser unterstelle, kann und wird jene Vermuthung gegen den mir etwa zu machenden Vorwurf der Unbescheidenheit wohl als hinlänglich gesichert erachtet werden. Zudem möchte jene Annahme auch noch in dem Wunsche einen Stützpunkt finden, mit welchem Hr. Hesse sein Buch schließt. Es heißt nämlich daselbst: „Möge es uns wenigstens hier und da gelungen sein, was überall uns als Ziel unserer Arbeit vorschwebte, das Richtige als das Nothwendige nachzuweisen, und damit einen kleinen Beitrag zu dem Werke zu liefern, was bisher kaum begonnen worden ist: die Methodik zur Wissenschaft zu machen." Angenommen aber selbst, meine mehr erwähnte Vermuthung müsse durchaus als eine unrichtige zurückgewiesen werden, so kann sie doch gewiß nicht als eine verletzende bezeichnet werden.

Noch ein anderer Gedanke tauchte während des Lesens gegenwärtigen Buches in mir auf, der Gedanke nämlich, ob der Verfasser bei Bearbeitung desselben nicht auch von der Absicht mit geleitet worden sei, gründlich darzuthun, daß — im völligen Gegensatze zu des obengenannten Beneke's Anschauung — der Schreibunterricht nach seiner Methode wohl im Stande sei, Einfluß auf die sittliche und intellectuelle Bildung auszuüben. Sie werden sich erinnern, wie ich gleichfalls gegen die in Beneke's „Erziehungs- und Unterrichtslehre" behauptete geistige Bedeutungslosigkeit des Lesens, Schreibens u. s. w. Zweifel zu erheben mir gestattet habe. Sie finden die betreffende Stelle in der auf S. 40 meiner Elementarschreibschule befindlichen Anmerkung*).

---

*) Dem Wesentlichsten daraus sei in einer Note ein Plätzchen verstattet. „Schon aus der Bezeichnung mit „äußern Fertigkeiten" geht

Leicht können Sie ermessen, wie sehr ich mich gefreut habe, für meine Ansicht im Hesse'schen Buche eine so wirksame Unterstützung gefunden zu haben. Wer überhaupt an dem Schreibunterrichte, diesem Aschenbrödel unter den Elementar-Unterrichtsgegenständen, einen besondern Antheil nimmt, und in der darüber erschienenen Literatur das kleine Häufchen von Männern kennt, welche denselben in einer, dem Lese- und Rechenunterrichte ebenbürtigen Weise behandelt haben, ja zum Theil nur behandelt wissen wollen, wird mit großer Befriedigung den Hinzutritt eines Mannes begrüßen, welcher jenem pädagogischen Stiefkinde nicht allein seine Aufmerksamkeit und Muße zugewendet, sondern auch das methodische Verfahren bei demselben, wie noch nie zuvor, in einer wirklich wissenschaftlichen Weise nachgewiesen hat. Blos das Eine bleibt dabei zu bedauern, daß Herr Hesse seine Deductionen nicht durch einige beigegebene geometrische und

der geringe, fast unter Null gestellte geistige Einfluß hervor, welcher den gymnastischen Uebungen, dem Lesen, Schreiben, Zeichnen und Gesange (letzteren beiden jedoch bloß als Elementar-Unterrichtsgegenständen) von **Beneke** beigelegt wird. Sollte indeß diese behauptete Bedeutungslosigkeit der genannten Fächer nicht auch das Ergebniß mangelnder Bekanntschaft mit bessern Methoden sein, als die, welche in diesem Werke angedeutet sind? „Der Schüler müsse — in Bezug auf den Schreib- und Zeichnenunterricht — fortwährend nicht nur Geschriebenes und Gezeichnetes, sondern auch Schreiben und Zeichnen sehen." Und kurz vorher wird von einem „wiederholten Vormachen der Striche beim Schreiben", sowie bald darauf von dem „Mechanischen dieses Unterrichts" gesprochen. — Findet man nun aber Bd. II. S. 305 gleichwohl bemerkt: „daß recht füglich ein Theil der Kräfte, welche das Kind in dem zwischen dem Alter des bloßen Spiels und dem Alter des eigentlichen Lernens zwischen inne liegenden Zeitraume zuweilen sogar überflüssig hat, dem Unterricht im Lesen und Schreiben zugewendet werden könne", so drängt sich unwillkürlich die Frage auf: ob nicht während dieser Periode der Elementarunterricht in diesen Gegenständen auf eine andere, die Erregung einer bewußtvollen Selbstthätigkeit mehr anstrebende Weise zu behandeln, und dadurch auch für das Lesen und Schreiben als formalen Bildungsmitteln ein höherer Werth zu beanspruchen sein möchte, als ihnen von dem Verfasser ertheilt wird, und späterhin, wo beide als äußere, mechanische Fertigkeiten blos dienende Mittel zu höheren Zwecken sind, in der That ertheilt werden kann? — Und sollte jene unbefriedigendere Ansicht, welche das fragliche Werk von diesen Grundunterrichtsfächern darlegt, nicht auch mit Veranlassung gegeben haben, weshalb **Diesterweg** dasselbe für Elementarlehrer weniger geeignet findet? — Praktische Erfahrung, und nicht blos im Schreiben, auch in anderen Elementarunterrichtsfächern, liegt diesen mit geziemender Bescheidenheit aufgeworfenen Fragen ebenfalls zu Grunde.

kalligraphische Zeichnungen zu veranschaulichen bemüht gewesen ist. — —

Ich breche heute hier ab, um meine Zuschrift nicht wieder zu weit auszudehnen. Indem ich also die eigentliche Besprechung des in Rede stehenden Buches einem anderweiten Briefe vorbehalte, grüßt Sie mit gewohnter Gesinnung

Karl Zschille.

2.

Hochgeschätzter Freund!

Herr Hesse hat sein Buch in zwei Haupttheile getrennt. Der erste Theil enthält die „Psychologische Einleitung", der zweite die „Methode des Schreibunterrichts". Den Haupt- und Mittelpunkt des ganzen Buchs erblickt der Verf. in den ersten sieben Paragraphen (§ 29—36) des methodischen Theiles. Sie beantworten nämlich die Frage: „Was geht in der Seele vor, wenn sie Formen auffaßt und nachbildet?" Aus der Beantwortung dieser Frage sei erst das Vorhergehende, wie das Nachfolgende hervorgegangen.

Die Einleitung nun — um der Reihenfolge der Paragraphen treu zu bleiben — gewährt eine höchst klare und präcise Zusammenstellung der aus der Herbart'schen Psychologie hervorgehobenen wesentlichen Gesetze, welche in der zweiten Abtheilung zur Anwendung gebracht worden sind. Auf eine gedrängte Angabe des Inhalts der einzelnen Paragraphen von 1 bis mit 28 verzichte ich. Sehr häufig würde sie doch nur mit den Worten des Buches zusammenfallen. Rühmend anzuerkennen ist dabei, im Verhältniß zu dem nicht leichten Gegenstande, die erstrebte faßliche Behandlungsweise. Acht elementar-didaktisch wird das Verständniß meistentheils durch concrete Beispiele möglichst erleichtert. Ungern versage ich mir, um das von mir Bemerkte durch Aufnahme eines, das Entwickelte deutlich machenden Vergleichs zu erhärten, den auf Seite 12 befindlichen Vergleich mit dem Stück einer Uhrfeder mitzutheilen. Zu dessen richtiger Erfassung aber müßte das, über die „Hemmung der Vorstellungen" Gesagte vorausgeschickt werden, worin wiederum auf die vorhergehenden Paragraphen Bezug genommen ist. Alles steht in innigem Zusammenhange. Eins folgt stets aus dem Andern.

Wohl aber verdienen schon um deswillen die, bei einigen Paragraphen, als Ergebnisse der Deduction, gefundenen allgemein gültigen Sätze hier mit aufgenommen zu werden, weil sich daran erkennen läßt, daß und inwieweit sie auch bei meinem Unterrichtsverfahren zur Geltung gebracht worden sind. Solcher Sätze bietet der „das Hemmungsverhältniß" betreffende 14. § sogleich zwei. Damit Sie dieselben richtig verstehen, bemerke ich zuvor, daß — nach § 5 — von der Klarheit einer Vorstellung ihre Stärke zu unterscheiden ist. Jene besteht in der Lebhaftigkeit des Bildes, das der innern Wahrnehmung vorliegt, diese bezeichnet die Energie der Seele, mit welcher ein solches Bild erzeugt wird. Die erwähnten beiden Sätze nun lauten also: „Je größer die Intensität (Stärke) einer Vorstellung, desto größer ist ihre Klarheit", sowie ferner: „Je geringer die Anzahl der Vorstellungen ist, die sich gleichzeitig im Bewußtsein befinden, desto größer ist ihre Klarheit."

Lesen Sie nun in meiner „Elementarschreibschule" die fünfte Unterrichtsregel, namentlich Seite 41, 42, 44 und weiterhin S. 89, so werden Sie mir zugestehen müssen, daß jene didaktischen Regeln, wenn auch im Buche nicht wörtlich aufgenommen, doch bei meiner Methode nicht zu vermissen sind. Jene Lehrsätze aber als Resultate gründlicher philosophischer Untersuchung von einem philosophisch gebildeten Manne, wie der Verfasser vorliegenden Buches, hingestellt zu sehen, muß mir um so höhere Befriedigung gewähren, als sie, in Verbindung mit dem, was darin Seite 30 über das r gesagt ist*), meine Opposition gegen das Mischverfahren des Schreiblesenlehrens unterstützen und bekräftigen.

Einen anderweiten Satz bietet der 18. § mit der Ueberschrift „Complexionshülsen." Es ist folgender: „Die Klarheit einer Vorstellung wächst durch Association mit einer disparaten (ungleichartigen) Vorstellung." Beziehentlich dieses Satzes gestatte ich mir, Sie unter andern auf S. 43 f. meines Buches zu verweisen.

Die außerdem noch vorkommenden Sätze: „Eine Vor-

*) Daselbst heißt es: „Gesetzt das geschriebene deutsche r liege der Anschauung vor. Erkennt man es als solches, d. h. erfolgt die Apperception desselben durch seinen Begriff, so ist die Vorstellung desselben für den Zweck des Lesens hinreichend deutlich, um es aber schreiben zu können, noch lange nicht deutlich genug.

Vorstellung ist um so klarer, je öfter sie wiederholt wird," ferner: „Ein Begriff ist um so geeigneter zum Appercipiren, je zahlreicher und je verschiedener die Erinnerungen sind, aus denen er zusammengesetzt ist"; und endlich: „Je deutlicher eine Vorstellung ist, desto klarer ist sie", bedürfen in der That keines speciellen Nachweises in meinem Buche. Dafür bemerke ich Ihnen lieber, was unter der Deutlichkeit zu verstehen ist, die man so leicht mit der Klarheit verwechselt. „Eine einfache Vorstellung ist deutlich, wenn man weiß, welchem Begriffe man sie zu subsumiren hat. Eine zusammengesetzte Vorstellung verdeutlichen heißt, sich der Beziehungen bewußt werden, in welchen sie zu den bereits vorhandenen steht. Je bestimmter und erschöpfender diese Relationen zum Bewußtsein gelangen, desto deutlicher ist die Vorstellung."

Ich wende mich nun zu unserer eigentlichen Domäne, zur Methode des Schreibunterrichts.

Mit einer „Darstellung der psychischen Vorgänge bei der Auffassung und Nachbildung von Formen" beschäftigt sich der erste Abschnitt. Er enthält eben die Beantwortung jener Frage, auf welche der Verfasser den höchsten Werth legt.

Paragraph 29 bezeichnet die Seelenkräfte, welche bei dem Auffassen und Nachbilden von Formen thätig sind. Es sind die uns bekannten: „Der äußere Sinn (das Vermögen der äußern Wahrnehmung), so lange die Gegenstände vor unserem Auge sich befinden, das Gedächtniß, welches das Bild des wahrgenommenen Gegenstandes aufbewahrt und wieder hervorruft, der innere Sinn (das Vermögen der inneren Wahrnehmung), der dasselbe anschaut, endlich der Verstand, der das Abbild mit dem Urbilde vergleicht und über die Aehnlichkeit des erstern mit dem letztern aburtheilt."

Wie die Bethätigung dieser Seelenkräfte durch den Lehrer bei seinen Schreibanfängern zu erreichen ist, davon gibt mein Unterrichtsverfahren eine sichere Anleitung.

In den beiden nächsten Paragraphen wird die Art und Weise beschrieben, wie man zur Klarheit und Deutlichkeit des äußern Bildes gelangt. Bei dessen Nachbildung, wo der Blick von dem Muster sich ab- und der Fläche zuwendet, auf welcher die Darstellung erfolgen soll, ist es das innere Bild allein, welches den Zusammenhang zwischen Muster und Copie vermittelt. Daher heißt es mit Recht: „Je klarer

und deutlicher das äußere Bild ist, desto klarer und deutlicher wird auch das innere Bild sein."

Interessant war es mir, durch Hervorhebung dessen, daß man — in Gemäßheit des §. 33 — sich den nachzubildenden Buchstaben auf die vorliegende Fläche geschrieben denkt, an Etwas oft Erfahrenes erinnert zu werden. Vornehmlich bin ich mir bei größern kalligraphischen Arbeiten dieses Herausversetzens der innern Vorstellung auf das zu beschreibende Blatt völlig bewußt gewesen.

Neu dagegen war mir die Complicirung der innern Vorstellung von dem nachzubildenden Buchstaben mit den, durch die dabei nothwendigen Muskelbewegungen hervorgerufenen Gefühlen, sowie die Verschmelzung der innern Vorstellung mit der durch diese Gefühle erzeugten äußern Vorstellung des Buchstabens. Zu dem Zwecke nun, heißt es im 34. §. weiter, diese Gefühle, die das Mittelglied bilden zwischen dem innern Bilde und den zu seiner Darstellung nothwendigen Muskelbewegungen, von vornherein als mustergültig zu erzeugen, wendet man, wenn auch nicht mit klarem Bewußtsein dessen, was man eigentlich thut, mehrere Methoden an.

Die gewöhnlichste, aber zugleich die schlechteste, ist das Handführen, weil dadurch gerade die Handmuskeln des Schülers außer Activität gesetzt werden, deren Bewegung gefühlt werden soll.

Besser sei das Umfahren von Musterbildern mit trockner Feder.*) „Nun findet — was sich die Anhänger Carstair's merken können — bei dieser Uebung der Uebelstand

*) Ein Herr Hupp in Düsseldorf hat die sogen. Geleise-Vorschrift-Tafeln erfunden. Es sind der Form nach kleine Schiefertafeln, die Masse besteht aber nicht aus Schieferstein, sondern aus einer weniger harten, lederartigen schwarzen Masse, in welche die Buchstabenformen eingegraben sind, welche der Anfänger mit Griffel oder Bleifeder mechanisch durchzufahren hat, damit er sich so die richtige Form aneigne. Daher der Name. Die Erfindung ist bereits in Sachsen und Württemberg patentirt. Hr. Hupp läßt 12 Uebungstafeln anfertigen, um nicht auf einer Tafel alle Buchstaben anbringen zu müssen. Die 10. enthält jede, „um die Anschaffung dieses für den Schreibunterricht so höchst wichtigen Hülfsmittels in jeder Beziehung zu erleichtern und Jedermann zugänglich zu machen", auf beiden Seiten der Tafel den Inhalt sämmtlicher Cursustafeln. Jede der ersten 9 Tafeln kostet 5 Sgr., die 10. 7½ Sgr. Hr. S. Röder in Berlin (Neue Friedrichsstraße Nr. 49), dessen Zinkcompositions-Schreibfedern weit und breit bekannt sind, hat

statt, daß sich selbige in der Regel nicht controliren läßt, indem durch sie nichts producirt wird. Um diesen Mangel zu vermeiden, kommt folgendes Verfahren in Vorschlag: „Man lege geöltes Papier auf mustergültige Buchstabenbilder und lasse diese mit Bleistift durchzeichnen.“ Dies erinnert an gewisse Schreibhefte, worin die Buchstaben mit blauer Farbe dargestellt sind, welche die Kinder mit Dinte zu überziehen haben. Und der aus der „Illustrirten Zeitung“ bekannte Henze in Leipzig hat farbige Schreibhefte herausgegeben, worin die von den Schülern auszufüllenden Buchstaben weiß ausgespart sind. Indeß ließ sich von einem Pädagogen wie Herr Hesse, die richtige Würdigung seines Vorschlages wol erwarten, und was von diesem gesagt wird, gilt auch von den beiden von mir erwähnten Lehrmanieren. Die mit ihnen verknüpften Alltäglichkeiten keineswegs verkennend, bezeichnet der Verf., wie von mir ebenfalls früher an verschiedenen Orten geschehen, ein derartiges Thun als ein rein mechanisches und geistloses, und die Gewöhnung daran könne nur nachtheilig wirken. Deshalb beschränkt er auch jenen Vorschlag nur auf ungeschickte Schüler, deren erste Versuche ein fortgesetztes, fast ausschließliches Mißlingen sind. Daß dieses Mißlingen aber ein gar nicht seltenes ist, davon habe ich mich aus den bei Schulprüfungen eingesehenen kalligraphischen Heften, welche des Liniennetzes entbehren, zu überzeugen mehrfache Gelegenheit gehabt. „Ist die Methode

---

den alleinigen Verkauf der Geleise-Vorschrift-Tafeln in Händen, sie sind durch jede Buch- und jede Schreibmaterialien-Handlung zu beziehen. Erfahrungen über den Erfolg ihres Gebrauchs liegen mir nicht vor; ich muß mich daher mit dieser Hinweisung begnügen, hänge aber das vorläufige Urheil eines Schreibmeisters nachfolgend an.

Vorliegende Tafeln gehören wohl einer früheren Unterrichts-Periode an und sind für den preuß. Schul-Unterricht nicht mehr ausreichend.

Die mechanischen Lehrsysteme, das Nachziehen vorgezeichneter oder punktirter Formen und Figuren:

> Roßberg in Sachsen 1793. Hillardt 1839. Carstairsches Ligatursystem 1826 (mit der Feder auf Papier); Hupp'sches Geleisesystem! — (mit dem Schieferstifte auf Pappe und Metall),

können nur abstumpfend auf die Sinne wirken und werden nie zur Selbstständikeit gelangen lassen.

Durch sie wird die Selbstthätigkeit des Kindes, die Regsamkeit des Geistes, das Selbstschaffen schöner Formen nach Geschmack und ästhetischen Regeln gehemmt, ja unterdrückt.

Schiefertafeln sind im preußischen Staate beim Schreibunterricht nicht

des Schreibunterrichts aber der Art, daß sie auf jeder Stufe von dem Schüler nur das fordert, was er leisten kann, so wird schon von Beginn des Unterrichts an, das Gelingen das Mißlingen überwiegen." Und dies kann ich ohne Ruhmredigkeit von der meinigen behaupten.

Sehr interessant werden Sie auch den psychischen Prozeß beim schnellen Schreiben irgend einer Gedankenreihe im 35. §. dargelegt finden. Auf die Bemerkung basirt, daß während die Hand an einem Worte mechanisch arbeitet, das Bild des folgenden Wortes schon vor der Seele steht, und in Erwägung dessen, daß die Begriffe zunächst mit den hörbaren, diese mit den sichtbaren (geschriebenen) Worten associirt sind, stellen sich nämlich die beim Schreiben im Bewußtsein sich entwickelnden Reihen folgendermaßen dar: 1) die Begriffsreihe; 2) die Reihe der hörbaren Worte; 3) die der innern Wortbilder; 4) die der Buchstaben, sowie 5) die der Buchstabentheile in innerer Vorstellung. Von nun an geht durch die sichtbare Darstellung diese Reihenfolge und zwar in der äußern Vorstellung wieder zurück; 6) also die Reihe der Buchstabentheile; 7) die der äußern Buchstabenbilder; 8) die der äußern Wortbilder und, da das Geschriebene sofort gelesen wird, 9) die der hörbaren Worte und endlich 10) die der Begriffe. Diese einzelnen Glieder folgen einander in so rapider Schnelligkeit, daß gewissermaßen dadurch schon die schöne Stelle in der Vorrede einen kleinen Commentar erhält, wo auf die Forschungen Herbart's und seiner Schüler hingewiesen wird, durch welche ein bedeutender Schritt vor-

---

mehr im Gebrauch (?), da außer den schwer abzugewöhnenden, durch dieselben auftretenden Uebeln, außer dem Darstellen zu starker Formen ohne gehörige geschmackvolle Druckvertheilung, eine Schwerfälligkeit in der Hand erzeugt wird; weil insbesondere die Thätigkeit der Schreib-Organe nicht zur Geltung kommen kann.

Durch die Hupp'sche Lehrart wird aber der Schreib-Unterricht am oberflächlichsten behandelt.

Wie soll der Schüler oder Erwachsene Lust zu seiner Arbeit bekommen oder behalten, wenn er nicht sofort einen stufenweisen Fortschritt in der Handfertigkeit als in der Aneignung bestimmter Formen erblickt, wenn er nicht das, was er erlernt, sogleich wieder in Wort und Gedankenbezeichnung verwerthen kann.

Die Aufgabe des Lehrers ist, Lust, Liebe, Strebsamkeit zum Lernen zu schaffen.

Durch die vorliegende Tafelschreib-Lehrmethode ist dies nicht zu erreichen.

Berlin, Mai 1862. Heilmann.

wärts gethan worden zur Einsicht in den Webstuhl der Gedanken:

„Wo ein Tritt tausend Fäden regt,
Die Schifflein herüber hinüber schießen,
Die Fäden ungesehen fließen,
Ein Schlag tausend Verbindungen schlägt."
(Göthe.)

Zwischen der 5. und 6. Reihe liegt die Reihe der Gefühle, welche die Muskelbewegungen begleiten und das entsprechende Handeln. Gerade diese Reihe aber nimmt im Bewußtsein die niedrigste Stellung ein. Nach der Meinung des Verfassers entwickelt sich selbige unbewußt im Bewußtsein, theils weil ihr die Zeit mangelt, sich zu dem erforderlichen Grade der Klarheit zu erheben, theils weil sie so im Bewußtsein erscheint, wie sie von dem Auge, was der Spitze des Schreibinstrumentes folgt, aufgefaßt worden war.

In § 37 wird der Gebrauch der Zahlenreihe als eines Mittels besprochen, die Corruption der Handschrift zu hindern. Hierauf beruhe das Wahre der Taktschreibemethode, der Takt sei ihr unwesentlich. Dies ist auch ganz richtig, indem nur die Zahlenreihe eine Controle über die Buchstabentheile ausübt.

Dessen ungeachtet bleibt der Takt ebenfalls unentbehrlich. Durch ihn wird ja das gleichmäßige Schreiben einer ganzen Classe allein ermöglicht, sowie auch sein allmählich rascheres Tempo die leichtere und behendere Führung der Feder begünstigt.

Zugleich habe ich hier abermals mit großer Genugthuung ersehen, wie meine Ansicht über das Taktschreiben von dem Verfasser getheilt zu werden scheint. Indem nämlich durch dasselbe lediglich der Corruption der Handschrift entgegengewirkt werden soll, fällt dasselbe unzweifelhaft einem spätern Unterrichtsstadium zu, wohin auch ich und Sie mit mir es gelegt wissen wollen. Uebrigens läßt Hesse, in Uebereinstimmung mit Rädelin und Dietlein, mithin gegen Carstairs, Schöne, Herzsprung, nur die herabgehenden starken Striche und Züge zählen, indem beim Geschwindschreiben der Zahlenreihe eine Schnelligkeit zugemuthet werde, deren sie nicht fähig sei.

Der darauf folgende Paragraph trägt die Ueberschrift: „das Sittliche". Ein Wollen ist sittlich, wenn es, nach Herbart, keiner der fünf praktischen Ideen, nämlich der innern Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des

Rechtes und der Vergeltung, widerspricht. Für jede dieser fünf Ideen citirt der Verfasser neutestamentliche Stellen.

„Das Schöne" ist der Gegenstand des 39. §, aus dem sich als Ergebniß folgende Sätze verzeichnen lassen: „Das Schöne macht Anspruch nicht blos auf allgemeinen, sondern auch auf sich gleich bleibenden Beifall. Es läßt sich einer Beurtheilung unterwerfen und der Beifall, den man dem Schönen zollt, gilt dem schönen Gegenstande selbst, nicht, wie bei dem Angenehmen, der Wirkung, welche er auf das Subject hervorbringt, nicht, wie beim Nützlichen, dem Zwecke, welchen der Gegenstand hat; das Schöne gefällt ohne Interesse."

Einen hohen Genuß gewährt der 40. § über den „sittlichen Werth des Schreibunterrichts." Dieser Werth hängt sowohl von der Methode desselben, als von seinem Objecte ab. Die Methode muß zu freier Thätigkeit bestimmen, (s. m. Elem. Schrbsch. 14. Unt. Rgl.) damit, wenn der Schulzwang aufhört, die Lust bleibt, sich auch ferner mit dem Gegenstande zu beschäftigen. Arbeitsamkeit aber bewahrt vor vielem Bösen. (Ebendas. 15 Regel.) Das Bestimmen zu freier Thätigkeit wird jedoch nicht erfolgen, indem man den Schülern den Nutzen des Gegenstandes vor Augen zu stellen sucht. Kinder handeln nicht nach entfernten Zwecken, sondern lassen sich bestimmen durch den Impuls des Momentes. Herbeizuführen ist dieser Impuls mittels der, durch das Bewußtsein eines unaufhaltsamen stetigen Fortschritts zu gewinnenden Freude. Jener Fortschritt aber ist vorzugsweise mit abhängig von der Güte der Methode. Demnach wird die Methode um so mehr sittlich wirken, je besser sie ist, und in wie weit sie auch den Schüler zur Thätigkeit mit Anstrengung aller Kraft bestimmt. Hat der Schüler einsehen gelernt, wie der ausdauernde Fleiß bedeutende Erfolge erzielt, so wird es alsdann Maxime, bei allem Thun die höchste Kraft einzusetzen. Allerdings hängt hierbei auch überaus viel von der Haltung des Lehrers ab, von der Hingebung an seinen Beruf, sowie von der angemessenen und richtigen Beurtheilung seiner Schüler.

Der Nachweis, worin der sittliche Werth der Schreibkunst, als des Objects des Schreibunterrichts, besteht, versucht zu zeigen, inwiefern das Schöne sittlich wirkt. Ungern versage ich mir, diese treffliche Deduction vollständig hier aufzunehmen. Folgende zwei Stellen geben indeß gewissermaßen ein Résumé des Ganzen. „Das Schöne hindert,

daß der Eigennutz das ganze Gemüth überwuchere, und schafft damit Raum für die sittlichen Ideen, in welchem sie festen Fuß fassen und von dem aus sie unter sonst günstigen Bedingungen (wenn namentlich der religiöse Glaube, als der mächtigste Verbündete, den sie gewinnen können, hinzutritt) mit siegender Gewalt das ganze Denken und Handeln des Menschen zu unterwerfen und dauernd zu beherrschen im Stande sind." — „So wie das Nützliche durch die Reflexion die Begierde vom Genuß trennt, und sie zum Schweigen bringt durch die Rücksicht auf die unangenehme Folge, so lehrt das Schöne, welches feinere, geistigere Genüsse gewährt, die grobsinnlichen Genüsse verachten, die selten ohne Reue genossen werden, und in welchen gerade die verderblichsten Leidenschaften wurzeln."

Schließlich wird bemerkt, wie es sich hier nur um die sittliche Wirkung handele, die das Wohlgefallen am Schönen, welcher Art es auch sei, zur Folge hat. Selbstverständlich darf die Schreibekunst, die einen weit untergeordneteren Rang als die höheren Künste einnimmt, es nicht wagen, sich beziehentlich der sittlichen Wirkungen in die Reihe jener mit zustellen. Auch in diesen Fragmenten finden Sie ausgesprochen, was ich nicht allein in meinen Briefen an Sie, sondern vorher schon in meiner „Elementarschreibschule" bemerkt habe. Ebenso hätte ich, vornehmlich in Bezug auf das Sittlichwirkende der Methode, oft entsprechende Hinweise auf mein Buch anführen können. Doch unterließ ich es, weil Sie dasselbe genau kennen, und weil ich dieser Zuschrift nicht eine noch größere Ausdehnung geben wollte, als sie bereits erlangt hat, und die mich abermals nöthigt, hier abzubrechen und den Schluß meines Referats einem dritten Briefe vorzubehalten. Das große Interesse, mit dem ich vornehmlich den eben besprochenen Paragraphen gelesen, steigerte sich zur freudigen Genugthuung über die Wahrnehmung, meine hier und da wohl gar bespöttelten Ansichten über den Einfluß des Schreibunterrichts auf die Sittlichkeit des Schülers durch vorliegendes Buch in einer bündigen und wahrhaft wissenschaftlichen Weise bestätigt zu sehen.

Stets der Ihrige

Karl Zschille.

Schluß.

3.

Werthester Freund!

Wie meine letzte Zuschrift mit einem äußerst anziehenden Capitel schloß, so bietet § 41, bis zu welchem wir vorgeschritten waren, einen gleich wichtigen Abschnitt. Er behandelt den „intellectuellen Werth des Schreibunterrichts." Keineswegs begnügt sich die darin angestellte Untersuchung, wie ich darüber mich zu äußern gewohnt bin, blos damit zu sagen, jene Seelenkräfte, welche bei dem Auffassen und Nachbilden von Formen thätig sind, (äußerer und innerer Wahrnehmungssinn, Gedächtniß und Verstand) würden durch den Unterricht fortwährend geübt, angestrengt, dadurch aber auch entwickelt, gebildet, gestärkt und so der Geist befähigt, Schwierigkeiten, die ein neuer Gegenstand darbietet, leichter zu überwinden. Ebenso wenig erachtet sich der Verfasser vermöge seiner Behauptung: daß durch diesen Unterricht die Schärfe der Beobachtung erhöht wird, einer weitern Untersuchung entbunden. Vielmehr versucht er nachzuweisen: 1) was in der Seele vorgeht, wenn sie beobachtet, 2) was für Seelengebilde durch diese Thätigkeit erzeugt werden, 3) inwiefern diese geeignet sind, die Beobachtung zu erleichtern, wenn sie sich einer andern Klasse von Objecten zuwendet."

Ich muß hier abbrechen, um noch Raum für den Schluß dieses Paragraphen zu gewinnen. Er bietet so Vieles, was auch ich in meiner Elementarschreibschule bei mehreren Unterrichtsregeln, insbesondere bei der letzten, zur Geltung zu bringen bemüht gewesen bin, was aber gewiß von so Manchem angezweifelt und als zu hoch gegriffen bezeichnet worden ist. In vorliegendem Buche wird nämlich auf die hohe Bedeutung der erworbenen Maximen der Beobachtung hingewiesen, die sich nicht allein geltend machen auf allen Gebieten der wissenschaftlichen Beobachtung, sondern, da die Thätigkeit des Geistes zerfällt in Beobachtung und Reflexion darüber, von Einfluß sind auf das ganze Thun des Menschen. „Wer beobachten gelernt hat, wird überall die Schale vom Kern, den Schein von der Sache unterscheiden, er wird nicht gewagte Schlüsse ziehen von dem Aeußern auf das Innere, er wird es untersuchen, denn die Erfahrung hat ihm schon oft die Unsicherheit derselben gezeigt, er wird sich nie mit oberflächlichem Wissen begnügen, sondern nach gründlichen Kenntnissen streben;

denn es ist ihm zum Bedürfniß geworden, überall, wo er Wirkungen sieht, auch den Ursachen nachzuforschen. Da er weiß, daß die genaueste Beobachtung oft täuscht, so wird er, so oft sich Gelegenheit dazu darbietet, sie wiederholen, er wird immer wieder zu den Gegenständen seines Nachdenkens zurückkehren und in Folge dessen zu neuen Resultaten gelangen."

Wie bei der ethischen Wirkung des Schreibunterrichts, so werden auch dessen intellectuellem Einflusse die gehörigen Gränzen gezogen. „Was wir gesagt, bezieht sich auf die Beobachtung in ihrer weitesten Bedeutung. Es wird sich aber auch daraus erkennen lassen, was der Schreibunterricht, insofern er zu scharfer Beobachtung der Buchstabenformen anleitet, für sich mit Recht in Anspruch nehmen kann." Bei mir ist Dies mit Bildung und Schärfung des Sehvermögens bezeichnet, und dessen hohe Bedeutung habe ich nicht selten und namentlich Schulen gegenüber, denen der Zeichenunterricht abgeht, stark betont.

Folgenden 42. §. über den „praktischen Werth des Schreibunterrichts", gestatte ich mir beinahe vollständig aufzunehmen. Gewissenhafte Lehrer werden bei dessen Erwägung diesen Unterricht mit um so erhöhterer Wichtigkeit behandeln und eben dadurch auf den Eifer und die Sorgfalt wirken, mit denen sich die Zöglinge demselben hingeben sollen.

„Der Schüler verhält sich nicht blos denkend d. i. beobachtend, nicht blos empfindend d. i. fühlend das Schöne, sondern auch handelnd. Er arbeitet und zwar ist es eine Handarbeit, die er verrichtet; das ist wichtig für den, dessen Beruf solche Arbeit fordert, für den Landmann, für den Handwerker, für die Hausfrau. Die Bedeutung dieses Unterrichtsgegenstandes in dieser Beziehung erscheint noch größer, wenn man erwägt, daß es die erste Arbeit ist, die den Kindern zugemuthet wird. Hier wird der Grund gelegt zur Sorgfalt und Genauigkeit, zum ausdauernden Fleiß oder aber auch zu den entgegengesetzten Fehlern, die den Menschen für jedes Geschäft unzulänglich und unbrauchbar machen."

(Vgl. mein Buch an mehrern Stellen, namentlich S. 47.)

Mit großer Ausführlichkeit wird das Capitel über die „Reinlichkeit" erörtert. Bereits S. 47 ist in einer Anmerkung zu lesen, wie auch das Material an Papier und Dinte durch Weckung und Ausbildung des Sinnes für Reinlichkeit zu

einer sittlichen Wirkung des hier in Rede stehenden Unterrichts Veranlassung giebt. In vorliegendem Paragraphen wird Dies noch weiter trefflich dargelegt und mit Citaten aus Schwarz, Denzel, Jean Paul bestätigt. Meinerseits habe ich auch auf Niemeyer Bezug genommen. Aller dieser Aussprüche ungeachtet verdient Hesse's auf Erfahrung und Gründe gestützte Behauptung, wie thöricht und verderblich es sei, die Reinlichkeit zum Maßstabe der Sittlichkeit zu machen, alle Beachtung. Gleichwohl soll durch diese Warnung die Pflicht, den Sinn für das Reine zu erwecken und zu pflegen, sorgfältig in's Auge zu fassen, keineswegs und um so weniger eine Beeinträchtigung erfahren, als dieser Sinn zugleich die Bahn für die sittliche Wirkung der Schönheit bricht.

In Betracht, wie leicht das Schreibmaterial Unreinlichkeit herbeiführt, verbreitet sich der Paragraph sehr speciell über die zu deren Verhütung anzuwendenden Vorsichtsmaßregeln. Dahin gehören die in den Subsellien*) anzubringenden Dintenfässer, sowie das, in meinem Buche leider zu erwähnen vergessene Octavblatt, welches sich in jedem Schreibhefte befinden soll und auf welchem beim Schreiben die linke Hand ruht und die rechte fortgleitet.

Die drei folgenden Paragraphen beschäftigen sich mit der Schönheit der Buchstabenformen. Im 44. § wird die Frage erörtert: „Darf man den Buchstabenformen Schönheit zuschreiben? So wie Töne in der Verbindung des Zugleichseins harmoniren oder disharmoniren, so sind durch die aus geraden und gebogenen Linien zusammengesetzten Buchstaben in ihrer großen Mannichfaltigkeit, wobei deren Verhältnisse zu einander in Betracht kommen, die Bedingungen des ästhetischen Wohlgefallens oder Mißfallens hinreichend gegeben." Hiermit ist jedoch nur erst die Möglichkeit der Schönheit für die Buchstaben dargethan, noch nicht daß sie wirklich schön sind, noch nicht, auf welchen Grad von Schönheit sie Anspruch machen können.

Zuvörderst ist gewiß — und hierin trifft der Verfasser, zu meiner Freude, abermals mit dem in meinem Buche S. 188 Ausgesprochenen zusammen — daß den Buchstaben keine Idee

*) Anstatt „Subsellien", unter welchen man doch bekanntlich Sitze versteht, soll es wohl „Pulte" heißen. — Zugleich sei hiermit beiläufig bemerkt, wie dem einigemal genannten englischen Kalligraphen „Carstairs" das s am Schlusse entzogen worden ist.



zu Grunde liegt, die durch sie einen ihr adäquaten Ausdruck fände; ja nicht einmal auf symbolische Schönheit können sie Anspruch machen. Denn das Symbol charakterisirt sich eben dadurch, daß die Bedeutung dem Zeichen immanent ist. Demnach werden sie nur insoweit schön genannt werden können, als sie, wie Hegel es nennt, die Schönheit der abstracten Form zeigen: Regelmäßigkeit, Symmetrie, Gesetzmäßigkeit, und was an ihnen gefällt, wird eben die Uebereinstimmung ihrer Formen mit der Regel, mit dem Gesetz sein, das ihnen zu Grunde liegt.

Als Antwort auf die im 45. § erörterte Frage: „Wie findet man die Regeln der Schönheit für Buchstabenformen?" wird auf das Studium der Werke anerkannter Meister in der Kalligraphie verwiesen. Von ihnen gilt der Satz, daß das Genie es ist, welches der Kunst die Regel giebt, wodurch bestätigt wird, was schon oft und mehrseitig behauptet worden ist: Aller Theorie geht die Praxis voraus. „Jenes Studium — heißt es dann weiter — wird uns klar machen, was an ihnen gefällt, und der Ausdruck dafür, das werden die gesuchten Regeln sein." Diesen Regeln ist der 46. § gewidmet. Dabei beschränkt sich der Vf., dem Zwecke der meisten Schulen entsprechend, blos auf die deutsche und lateinische Schrift, deren Elemente die gerade Linie und das Oval sind, indem der Wellenlinie ebenfalls zwei Ovale zu Grunde liegen.

Bei der Beurtheilung schöner Schrift sind drei Punkte in's Auge zu fassen. Erstens die bloße Form oder Zeichnung der Buchstaben; zweitens die Stärke und Schwäche der Schriftzüge oder — nach Analogie der Töne — die Dynamik der Schriftformen, und drittens das Verhältniß der einzelnen Buchstaben, insofern sie Theile eines Wortes sind und das Verhältniß der Wörter zur Zeile, der Zeile zur Seite. Dieser Punkt wird mit Regelmäßigkeit und Symmetrie der Buchstabenformen bezeichnet.

Aus meiner „Elementarschreibschule" werden Sie sich noch erinnern, wie darin die, der Wahrheit in den ästhetischen Künsten entsprechende Deutlichkeit der Buchstaben den Schönheitsmomenten vorangestellt worden ist. Diese Ansicht hat Hr. Hesse als selbstverständlich und in den ebenvorliegenden Paragraph als nicht gehörend unerwähnt gelassen. Gleichwohl durchschimmert in dem, die Entfernung der Buchstaben betreffenden dritten Punkte auch diese in so manchem kalli-

graphischen Werke verletzte Forderung. Um Ihnen zu beweisen, daß ich hierin keineswegs zu viel voraussetze, so mag die wörtliche Aufnahme der betreffenden, auf der 63. Seite befindlichen Stelle für mich sprechen: „Alle Buchstaben müssen gleichweit von einander entfernt sein, vorausgesetzt, daß sie einem und demselben Worte angehören, und zwar muß ihre Entfernung etwas größer als n-Breite sein, damit die Zusammenfassung der Theile eines Buchstabens zum Ganzen und die Trennung von den benachbarten Buchstaben keine Mühe macht. Schon auf den ersten Blick müssen sie sich aus einander halten, damit man nicht nöthig hat, ihre Theile zu zählen. Man denke sich „Verdammung" so geschrieben, daß die Entfernung der einzelnen Buchstaben nur der n-Breite gleich ist, so wird man sich von der Nothwendigkeit jener Forderung überzeugen."

Große Beachtung verdient der trefflich ausgeführte, von dem „Augenmaß" handelnde Paragraph. Inzwischen ist er nur bei schon vorgerückten Schülern anzuwenden, auch dabei wiederholt zu bedauern, daß dem Buche jede Erläuterungstafel abgeht; ein Mangel, dem der Verfasser bei einer neuen Auflage abzuhelfen sicher geneigt sein wird. Für kleine Schreibanfänger eignet sich zur Bildung ihres Sehvermögens „das Liniensystem" vorzugsweise. Von diesem „Hülfsmittel der Verdeutlichung" handelt der 48. Paragraph. Bei diesem für uns so wichtigen Gegenstande halte ich mich vorerst lediglich an die Darlegung der Ansichten des Verfassers. Hernach werde ich aber auch einen Blick auf mein System, das Liniennetz, werfen, mit welchem Hr. Hesse sich nicht ganz befreunden kann.

Vorliegender Paragraph beginnt folgendermaßen: „Klarheit und Deutlichkeit der inneren und äußern Vorstellung eines Buchstabens sind die geistigen Factoren für die richtige Darstellung. Deutlichkeit aber ist Hauptbedingung. Der Anfangspunkt eines jeden Zuges, seine Richtung, die Gränze, bis zu welcher er sich erstreckt nach den beiden Flächendimensionen, die Art des Anschlusses, sei es, daß er mit dem benachbarten einen Winkel bildet, sei es, daß er aus einer Curve in eine andere, oder aus einer Tangente in eine Curve sowie umgekehrt, übergeht, in allen diesen Fällen die Lage der Tangentenpunkte, ferner, wenn ein Zug den andern schneidet die Größe der Winkel, unter welchen dies geschieht, die Lage des Durchschnittspunktes; dazu die Unterschiede der

Stärken und Schwächen, bei gemischten Zügen der Anfangspunkt der Stärke, bis zu welchen Punkten sie wächst, sich gleich bleibt, abnimmt — alles dieses muß mit vollkommener Deutlichkeit erkannt sein, ehe die Befähigung da ist, den Buchstaben richtig darzustellen."

Um nun die Schüler zur Erlangung dieser Deutlichkeit zu bringen, ist ein Maß zur Messung der Distanzen erforderlich. Als das vortheilhafteste Maß wird die Grundstrichlänge erkannt. Damit sich nun dieses Maß richtig bilde, seien zwei Linien nothwendig, welche die Grundbuchstaben nach oben und unten begränzen. Ungenügend erweisen sich diese Linien für die Hoch-, Tief- und Langbuchstaben, welche um $2\frac{1}{2}$ bis 3 Grundstrichdimensionen über die Grundbuchstaben nach oben und unten hinausragen, und in dieser Weise gelangt der Vf., für diese Buchstaben ebenfalls zwei Gränzlinien annehmend, zu den bekannten vier Höhen- und Tiefenlinien. Außer der Höhendimension der Buchstaben ist auch noch ihre Breitenausdehnung zu bestimmen. Da die Hauptzüge der Buchstaben großentheils in der Richtungslinie der Schrift liegen, so bieten diese selbst, wenigstens zur nachträglichen Beurtheilung, die sinnlichen Anknüpfungspunkte für das Messen dar.

Wir halten es deshalb für hinreichend, wenn Richtungslinien etwa in Zollentfernung gezogen, einerseits zur Correction der Neigung dienen, andererseits benutzt werden können, um, indem man Buchstaben mit ihnen zusammenfallen läßt, zu schärferer Vergleichung Gelegenheit zu geben.

Hieran knüpft sich eine Rechtfertigung dieses Liniensystems. „Von denjenigen, die diese Linien verwerfen, erwarten wir, daß sie uns sagen, auf welche andere Weise sie ihren Schülern nicht allein zu deutlicher Auffassung der Buchstaben, sondern auch, was ebenso wichtig ist, zu deutlicher Beurtheilung der eignen Nachbildung verhelfen. So lange dieser Nachweis nicht geliefert ist (und wir haben Grund zu glauben, daß es sehr schwer, wenn nicht ganz unmöglich sein dürfte, ihn zu führen), werden wir nicht allein bei unserer Ansicht verharren, sondern auch den Verdacht hegen müssen, daß sie es mit jener Deutlichkeit, die das wichtigste ist in Beziehung auf die Geistesthätigkeit beim Schreiben, so genau nicht nehmen."

Diese Rechtfertigung gereicht mir zu um so größerer Befriedigung, als sie auch von meinem, dem förmlichen Rautennetzsysteme gilt, obschon dessen Benutzung Hesse für n i c h t

vortheilhaft erklärt. Gegen die Richtigkeit dieser Anschauung erlaube ich mir nun einige Bedenken anfzustellen, und damit mein Liniennetz gegen Sie, als einen Anhänger desselben, in Schutz zu nehmen, damit Sie von meinem Unterrichtsverfahren nicht etwa abtrünnig werden.

Das hessische System weicht blos in zwei Punkten von dem meinigen ab. Der erste Punkt betrifft die Richtungslinien. Richtungslinien sind beiden Systemen gemein. Hesse gestattet sie blos in zollweiter, ich dagegen in n-breiter Entfernung. Was nun S. 71 zur Rechtfertigung der beiden Höhenlinien gesagt ist, kann Wort für Wort auch für die gleiche Neigung und Entfernung, sowie — was der Vf. ganz außer Acht gelassen — für die gleiche Breite der Buchstaben geltend gemacht werden.

Diese Haupterfordernisse einer regelmäßigen Schrift sind nicht etwa leichter zu beobachten, als die gleiche Höhe. Heißt es doch bei Hesse in einer Anmerkung S. 76: „Wer kleine Kinder unterrichtet hat, wird wissen, wie schwer es ist, sie dahin zu bringen, daß das Geleistete auch nur seinem Begriffe entspricht."

Und damit bringe man noch in Verbindung, was S. 71 steht: „Wollte man gegen die als nothwendig nachgewiesenen Höhenlinien der Grundbuchstaben einwenden, das Maß sei sinnlich gegeben durch die Vorschrift (in welchem Falle sie in derselben Größe, nachgebildet werden müßte) so müßte man doch zugeben, daß selbst im günstigsten Falle (wenn nämlich der Schüler die Vorschrift fleißig anschaut) die musterhaften Nachbilder der Vorschrift durch die fehlerhaften der Darstellung verfälscht werden würden."

Hr. Hesse kann sich nach unserer langjährigen Erfahrung versichert halten, daß eine solche Verfälschung zwischen den beiden zollweiten Richtungslinien häufig eintreten wird. Und was die Breite und Entfernung der Buchstaben anlangt, welche doch gleichwichtige Momente sind, so ist dafür, wie gesagt, den Kindern gar kein Anhalt gegeben.

In obiger Rechtfertigung des Liniensystems wird von Hrn. Hesse lediglich die deutliche Auffassung der Buchstaben, sowie die deutliche Beurtheilung der eigenen Nachbildung hervorgehoben. Wo bleibt aber die möglichst richtige Darstellung des geistig aufgefaßten Buchstabenbildes? Soll diese blos rücksichtlich der gleichen Höhe mittels Hülfslinien thunlichst gesichert, die gleiche Lage, Breite

und Entfernung aber dem Zufalle preisgegeben werden? Harmonirt dies wohl mit dem S. 76 aufgestellten Hauptgrundsatze, daß nämlich die Forderung, welche auf jeder Stufe an den Schüler zu stellen ist, genau seiner Leistungsfähigkeit entsprechen müsse, damit das Geleistete immer relativ vollkommen sei?

Auch werden Sie mir gewiß darin beistimmen, daß für die beiden geistigen Thätigkeiten, das Auffassen der Vorschrift sowohl, als das Beurtheilen der Nachbildung desselben, unser Liniennetz dem Entwickelungsstandpunkte der Kinder sich weit angemessener erweist, als das Hessische System. Und dabei ist keineswegs zu besorgen, als ob das von uns zu einem wirklichen Rautennetze ausgebildete einfachere Liniensystem des Verfassers die Freiheit und Selbstthätigkeit des Zöglings in Fesseln schlage. Durchaus nicht. Bringt das Kind nicht die erforderliche Aufmerksamkeit, nicht den nöthigen guten Willen mit heran, so wird es an verfehlten Formen im Rautennetze ebensowenig fehlen, als beim hessischen oder jedem andern noch einfachern Liniensysteme. Zudem spricht gegen dieses Bedenken auch noch folgende, auf die von Hrn. Hesse den Schülern, um ihnen die Beobachtung der gleichmäßigen Höhe zu erleichtern, gestatteten Hülfslinien bezügliche Stelle: „Eine der hauptsächlichsten Forderungen für den Anfangsunterricht ist die genaue Beachtung des Liniensystems. Nicht die kleinste Abweichung, sei es, daß die Schüler die betreffenden Züge nicht ganz bis an die Grenzlinie heranziehen, sei es, daß sie überschreiten, darf man dulden.

Theilweise ist in Vorstehenden auch das zweite Bedenken gegen unser Liniennetz als entkräftet zu betrachten, das Bedenken nämlich gegen die Ausfüllung durch Gevierte desjenigen Raumes, welcher von den beiden Grundlinien bis zu den, für die Langbuchstaben gestatteten Höhen- und Tiefenlinien sich ergiebt. Obschon seit Jahren — wie Sie wissen — das in meiner „Elementarschreibschule" vertretene Liniennetz von mir vereinfacht und die 7 Höhengevierte für die Langbuchstaben, wie z. B. das h, auf 7 größere Gevierte zurückgeführt worden ist, so daß jener Höhen- und Tiefenraum anstatt von drei, lediglich von zwei Gevierten ausgefüllt ist; so will ich dennoch, da Hr. Hesse, natürlich von dieser, in seinen Augen noch immer nicht genügenden Vereinfachung nichts wissen konnte, bei meiner Widerlegung seine Bedenken gegen jenes siebengeviertige Maß festhalten.

Fragen wir uns zuvörderst: „Welche Buchstabentheile kommen zwischen diese Räume zu stehen? Zum Theil die geraden Striche der ſ ſſ ſt und ß. Und selbst bei diesen im Ganzen noch ziemlich leichten Parthien hat sich bei den kleinen, ungeübten Anfängern das Ersprießliche jener Zwischengevierte herausgestellt. Wie oft zogen die Kleinen, wenn sie einen drei Geviert tiefen und blos ein halbes Geviert breiten Abstrich ziehen sollten, schon bei der Durchschneidung des ersten Tiefengevierts fast die Breite eingenommen hatten, welche sie erst an der untern Seite des dritten Gevierts erreichen sollten. Herr Hesse vergegenwärtige sich auch hier nur wieder, was auf S. 71 steht, wo von der Nothwendigkeit der horizontalen Linien für die gleiche Grundstrichhöhe gesprochen worden ist. Daselbst heißt es nämlich; „Man denke sich den Fall, daß man die ersten Uebungen im Schreiben ohne alle Linien machen läßt, so wird der Schüler die Grundstriche bald nach oben, bald nach unten hin zu lang oder zu kurz machen. Gestattet man eine Linie, auf welche der Schüler seine Buchstaben setzen darf, so wird schon eine größere Gleichmäßigkeit erzielt werden, denn diese Linie schützt ihn vor Abweichungen nach unten, und er kann seine Aufmerksamkeit mehr der andern Richtung, nach welcher sich der Grundstrich ausdehnt, zuwenden. Dem ungeachtet werden sie noch sehr ungleich ausfallen."

Nun sind doch jedenfalls die kurzen Grundstriche weit leichter gleichmäßig hoch zu machen, als eine dreimal längere, nur wenig schrägere Linie richtig zu bilden. Gilt aber dies bereits von geraden Strichen, wie umso mehr muß Solches bei den sanft gebogenen Linien in's Gewicht fallen, aus welchen die Schleifen des l b j g y z und h zusammengesetzt sind. Bestätigende Stellen liefert dafür auch hier das vorliegende Buch. So heißt es in dem Capitel „über Auffassung und Nachbildung von Formen" S. 34: „Vollkommene Deutlichkeit läßt sich schwer erreichen. Vollkommen deutlich wäre zum Beispiel eine Curve erst dann, wenn man nicht blos die Distanz ihrer Endpunkte und die Lage der Sehne, sondern auch die Distanzen aller Punkte der Curve von der Sehne mit einem Blicke auffaßte. Anfänglich wird man sich begnügen müssen, die Länge der Sehne und ihre Lage, die Distanz des Höhenpunktes der Curve von der Sehne und die Entfernung dieser Normale von den Endpunkten sich zu merken."

Ferner S. 68: „Auch ist wohl ein Grund, daß sich gerade parallele Linien leichter ausführen lassen als krumme, darin zu suchen, daß die gerade Linie, wenn sie einmal begonnen ist, nur verlängert zu werden braucht, während die krumme Parallele in jedem ihrer Punkte bestimmt wird von der Parallelen, deren Lauf sie folgt."

Und endlich S. 76: „Die Bogen als Theile einer Ovallinie aufzufassen, dazu sind die Schüler im Anfange nicht im Stande. Nach und nach gehen die Forderungen immer mehr in's Einzelne, die Beschreibungen der Buchstaben werden genauer, der Lehrer, um ein Gleichniß zu gebrauchen, muß die Vorstellungen seiner Schüler bearbeiten, wie der Bildhauer den Marmorblock, an dem er auch erst die hervorragendsten Punkte der Statue nach allen Seiten hin markirt und so die in die Augen fallendsten Verhältnisse derselben an ihm richtig darstellt, ehe er das Einzelne herausarbeitet."

Eben dieser Schwierigkeiten halber kommen wir den kleinern Anfängern mit jenen Zwischengevierten, die dem verehrten Verfasser, dem bekannten Dictum: „Superflua non nocent" entgegen, ein unvortheilhaftes Superfluum sind, zu Hülfe und machen es ihnen dadurch möglich, auch diese Parthien sehr bald, wo nicht sofort, relativ vollkommen darzustellen.

Weshalb aber — werden Sie fragen — ist der Verfasser unserm Liniensysteme abhold? Darauf giebt die 73. Seite folgende Antwort: „Bei der Erwägung, bis zu welcher Gränze man in Beziehung auf die Zahl und Beschaffenheit der Hülfslinien gehen könne, darf nicht aus dem Auge verloren werden, daß der Schüler die Buchstaben später ohne alle Hülfslinien bilden und seine eigne Darstellung sowie die Vorschrift mit derselben Deutlichkeit der Vorstellung aufzufassen im Stande sein muß, als zu der Zeit, wo die Hülfslinien seiner Auffassung zu Gute kamen. Sollen daher die Vorstellungen der Buchstaben nicht in ihre frühere Undeutlichkeit zurückfallen, so muß die Einbildungskraft nach dem Wegfall des Liniensystems fähig sein, jene Hülfslinien mit Leichtigkeit hinzuzudenken. Das dürfte aber, wählt man mehr Linien, schwer, wenn nicht unmöglich sein. Unsere Hülfslinien sind aber sämmtlich leicht zu ergänzen, weil die Horizontalen durch die Gränzpunkte der Grund-, Hoch- und Tiefbuchstaben, die Richtungslinien dagegen durch alle Haupttheile der Buchstaben gegeben sind, und jene Punkte nur

durch die Einbildungskraft verbunden werden, um die Horizontalen, jene Haupttheile nur verlängert werden dürfen, um die Richtungslinien zu geben. Die Beschreibung und Kritik der Buchstaben hat deshalb nicht nöthig, auch bei völligem Wegfall der Linie eine andere zu werden."

Hierauf bemerke ich kurz Folgendes: Unsere Elementaristen lassen wir vom Liniennetze nicht sofort zum andern Extrem, dem Schreiben ohne alle Linien, springen, sondern wir entziehen ihnen dieselben nur allmählich. Mithin treten die Zöglinge, nach Beiseitelegung des Rautennetzes, in das nämliche Liniensystem wie das hessische, blos mit Wegfall der zollweiten Richtungslinien, und schreiben darin viel länger als im Elementarhefte. Vermöge dieses Uebergangsstadiums ist das geäußerte Bedenken bereits gehoben. Dagegen gewährt das den Kindern fortwährend vor Augen liegende Geviert ein für alle Dimensionen geeignetes einfaches Maß, wogegen bei dem hessischen Systeme man sich eines Grundstrichmaßes, sowie eines Maßes für die Ausdehnung theils der Hoch- oder Tiefbuchstaben, theils für die Langbuchstaben, sonach eines doppelten, und zwar lediglich Höhenmaßes zu bedienen hat. Und wo bleibt nun das Maß für die Breitendimension? Die „Richtungslinien in Zollentfernung" können doch unmöglich dazu dienen sollen. Gleichwohl ist das Messen der Buchstaben, vornehmlich der Versalien, nach ihrer Breite und bei zusammenhängender Schrift nach ihrer anderthalb Geviert betragenden Entfernung von einander, nicht zu entbehren. Und spricht denn nicht für unsere Ansicht auch das, was S. 72 zur Rechtfertigung der Linien, welche die Hoch- und Tiefbuchstaben nach oben und unten begränzen, gesagt ist? „Will man nämlich — heißt es daselbst — mit dem Grundstrichmaße auch nur die doppelte Distanz erreichen, so fehlt wiederum der sinnliche Anknüpfungspunkt, ohne welchen ein genaues Messen, für Anfänger namentlich, durchaus unmöglich ist." Sonach bleibt nur das eine Bedenken übrig, daß man nämlich den Schülern, wenn sie das Rautennetzheft gegen das mit den gewöhnlichen vier Höhenlinien versehene Schreibebuch vertauschen, bemerklich macht, wie sie von nun an, beim Wegfall der Gevierte, die Buchstaben nach der Breite und Höhe eines n zu messen hätten. In Wahrheit, ein sehr unerhebliches Bedenken!

Da ich mich einmal gegenwärtig auf dem Felde der Opposition erblicke, so will ich sogleich noch hinzufügen, was

nach meinem Dafürhalten das hessische Unterrichtsverfahren noch zu wünschen übrig läßt.

Wie bereits erwähnt, und die vorstehend herbeigezogenen Stellen seines Buches haben es wiederholt bestätiget, setzt Hesse's Unterrichtsbehandlung Schüler voraus, welche bereits einige Kenntniß in der Mathematik besitzen, nicht also Kinder von sechs bis acht Jahren, mit denen gleichwohl die Vorübungen zum Schreiben, sowie das Schreiben selbst begonnen wird. Auf S. 30 befindet sich eine Beschreibung des Buchstaben r, welche die hier ausgesprochene Anschauung gleichfalls bekräftiget: „Das r beginnt mit dem gewöhnlichen Auf- und Abstriche, der darauf folgende Bogen ist ein Ovalbogen, der die Grundlinie der Kleinbuchstaben zur Sehne und in seiner Mitte die größte Höhe, ein Drittel der Höhe des ganzen Buchstabens, hat; er steht durch eine Schlinge mit einem Bogen in Verbindung, der sich bis zur Höhenlinie der Kleinbuchstaben hinzieht und dessen Sehne etwas mehr als die Richtungslinie gegen die Wagerechte geneigt ist; ein dritter Bogen, mit jenem eine Spitze bildend, schließt sich an, der die Höhenlinie der Kleinbuchstaben zur Sehne und die größte Tiefe (gleich der halben Buchstabenhöhe) links von der Mitte hat."

Jetzt erlaube ich mir dieser weitläufigen und dessenungeachtet immer noch ziemlich unbestimmten Beschreibung die von meinen kleinen Schülern anzugebenden Bestandtheile des r gegenüber zu stellen. Es sind folgende: „Ganzer Aufstrich, halber Grundstrich, halber Abstrich, darin wieder zurück, Unterschleifpunkt, halber Aufstrich, halber Grundstrich und halber Aufstrich." Wie einfach, klar, deutlich und bestimmt! Wie solchen kleinen Wesen angemessen!

Nun wird zwar auf S. 75 vor dem gründlich-pedantischen Unterrichten gewarnt und in Folge dessen auf der folgenden Seite bemerkt: „Was die bloße Form der Buchstaben (die Zeichnung) angeht, so hat man sich auch zu hüten, bei der Beschreibung und Beurtheilung derselben allzu sehr in's Detail zu gehen." Dies zugegeben, frage ich Sie, ob diese Warnung sich wol auf meine r-Beschreibung, trotz aller ihrer Gründlichkeit beziehen läßt? Trifft sie nicht weit eher die hessische? Und warum dies? Weil sein r dem abgerundeten Ductus des praktischen Geschäftslebens angehört, dem unsere Zöglinge wol allmählich zugeführt werden sollen, welcher aber für sie, während sie im Stadium des Anfangs- oder

Grundunterrichts sich bewegen, durchaus nicht geeignet ist. Und hiermit bin ich zugleich wieder auf den axiomatisch feststehenden Grundsatz gekommen, den ich Ihnen schon einige Male vorgeführt habe, dem aber auch unser geehrter Verfasser nicht genügende Rechnung getragen hat. Es ist die Vorschrift, jeden Lehrgegenstand in einer der Entwicklungsstufe der Schüler entsprechenden Weise an dieselben heranzubringen.

Endlich ist auch noch bei Hesse das die Schreibübungen begleitende laute taktmäßige Angeben dessen, was die Kinder eben schreiben, zu vermissen. Weit entfernt, den dafür adoptirten Gebrauch der Zahlen anfechten zu wollen, so steht gleichwol deren Verwerthung bei so kleinen Anfängern gegen die Angabe der Buchstabentheile jedenfalls weit zurück, von dem festen Eingehen derselben in's Gedächtniß noch ganz abgesehen.

Hiermit hat meine Polemik ihr Ende erreicht; denn die noch übrigen Abschnitte nehmen wiederum unsere volle Zustimmung in Anspruch. Der nächstfolgende Paragraph enthält die Regeln für die „Verdeutlichung". Derselben muß eine Prüfung darüber vorausgehen, ob bei den Zuunterrichtenden die dazu nöthigen Begriffe wirklich vorhanden sind. (Vergl. mein Buch S. 247 ff.) Ruft dabei der geehrte Verfasser aus: „Ein mühseliges Geschäft, die Construction der ersten Begriffe!" so scheinen ihm dabei abermals die Begriffe der Elementarmathematik vorzuschweben. So hoch freilich habe ich mich bei meinen Lehrlingen nicht verstiegen, sondern bin der Unterrichtsregel: „Gehe vom Bekannten zum Unbekannten über", sowie andern ähnlichen didaktischen Vorschriften treu geblieben. Bei der zweiten Hauptregel, daß die Verdeutlichung eine sucessive sein müsse, erklärt der Verfasser ganz richtig, bei den ersten Schreibübungen auf der Schiefertafel die Dynamik der Schriftzüge außer aller Berücksichtigung zu lassen. Ja, bei meinem Verfahren ist von der Feinheit und Stärke der Schriftzüge selbst dann noch nicht die Rede, wenn die Kinder mit der Feder schreiben, weil die feinen und starken Züge lediglich das Ergebniß der unverwandt richtigen Haltung der etwas breitschnabeligen Feder sind. Der abgerundete Ductus des Verfassers bedingt allerdings, neben der elastisch-spitzen Feder, einen gewissen Gefühlsausdruck, wie die englische Schrift. Und hiermit haben wir zugleich einen neuen Beleg, wie ungeeignet diese

elastisch-zarte Current, kleinen Anfängern gegenüber, sich erweist. Dringt denn ein seines Faches wahrhaft kundiger Lehrer bei den kleinen Leseschülern auch schon auf ein ausdrucksvolles Lesen?

Ausgezeichnetes enthält der „die Vorschriften" betreffende 50. Paragraph. Um ihn nicht gar so obenhin zu behandeln, gestatte ich mir, Ihnen zwei Stellen daraus mitzutheilen. „Vorschriften waren (und — füge ich hinzu — sind es zum großen Theil noch) das Ein und Alles des Schreibunterrichts. Das Austheilen und Einnehmen derselben, neben gelegentlichen Ermahnungen sich Mühe zu geben und Feder und Körper richtig zu halten, war die wichtigste Arbeit des Lehrers in der Schreibstunde. Aber auch sie haben das tempora mutantur erfahren. Ihr Renommée ist allmählich gesunken, endlich so sehr, daß von gewichtiger Seite her (Löwe u. s. w.) die Forderung ausgesprochen worden ist: „den ganzen Vorschriftenkram und mit ihm das leidige Vorschriftencopiren zu beseitigen." „Es ist nicht schwer, sich die Ursachen des Mißkredits, in den die Vorschriften gekommen sind, klar zu machen. Man hat durch die Erfahrung erkannt, wie ungleich wirksamer das Verdeutlichen der Buchstabenformen ist im Vergleich zu dem bloßen wiederholten Anschauen derselben, eine Wahrheit, die in der Einleitung durch § 28 ihre psychologische Begründung erhalten hat. Dennoch aber wird die Wirksamkeit auch dieses Hülfsmittels nicht abgeleugnet werden können, so lange man jenen Satz als wahr anerkennen muß, daß eine Vorstellung sich mit umso größerer Klarheit producirt, je öfter sie durch sinnliche Anschauung wiederholt wurde."

Deshalb sind einige Normal-Wandvorschriften in der Classe aufzuhängen, auch kann man die vorgerückteren Schüler bisweilen nach, wo möglich, von dem Lehrer selbst gefertigten Musterblättern schreiben lassen.

Ebenso finde aus dem „die Thätigkeit des Lehrers in der Schreibstunde" als Ueberschrift tragenden Paragraphen eine Stelle hier Aufnahme: „An der Correctur häufig vorkommender Fehler wird die ganze Klasse betheiligt. Der Lehrer schreibt für diesen Zweck den fehlerhaften Buchstaben an die Wandtafel, läßt den Fehler finden und fordert nun alle Schüler zur Vermeidung desselben auf. Das ist ein treffliches Mittel zur Prüfung der Aufmerksamkeit und zur Uebung in der Selbstbeurtheilung."

(S. die Anmerkung auf der 115. Seite meines Buchs.)

Ebenfalls viel Uebereinstimmendes mit unsern Ansichten bietet der 52. § über „das Schnellschreiben." So werden darin die carstairs'schen Uebungen, sowie das Taktschreiben empfohlen, ohne den Nutzen beider Verfahrungsweisen zu überschätzen. Beherzigenswerthe Stellen sind unter andern folgende: „Der Uebergang vom langsameren zum schnelleren Schreiben muß deshalb ein sehr allmählicher sein."

„Die Uebungen im Schnellschreiben werden kaum früher als mit dem Beginn des vorletzten Schuljahres angefangen werden können." Kann wegen zu großer Verschiedenheit in der kalligraphischen Fertigkeit der Schüler kein Taktschreiben im Chor stattfinden, „so lasse man entweder behufs der Schnellschreibeübungen Etwas abschreiben oder Memorirtes aufschreiben, beides ist zugleich eine treffliche Uebung in der Orthographie." (S. meine Schreibschule im abgerundeten Ductus Seite 7, rechte Hälfte.) — „Da der Schüler nicht mehr nach Vorschriften schreibt, so wird sich der eigne Geschmack desselben bald geltend machen. Daß der Lehrer aber somit Gelegenheit bekommt, diesen Geschmack kennen zu lernen, und demnach im Stande ist, ihn zu berichtigen und zu leiten, ist ein sehr hoch anzuschlagender Vortheil der Schreibeübungen, die ohne Vorschriften ausgeführt werden; denn dies giebt eine weitere Gewähr dafür, daß die Handschrift sich nicht (durch Verirrungen des Geschmacks) verschlechtere. So lange die Abweichungen von den ursprünglichen Vorbildern, die sich der Schüler erlaubt, nicht unschön sind, lasse der Lehrer ihn gewähren. Geschmacklose Variationen corrigire er durch Hinweisung auf die Form der Muster."

Mit der „Technik des Schreibunterrichts" schließt der uns sehr theuer gewordene Verfasser das Buch in einer der ganzen Behandlung seines Gegenstandes entsprechenden gediegenen Weise. Alles was über den Schnitt der Feder, über deren Haltung u. s. w. gesagt ist, regt zum reiflichsten Nachdenken an. Ebenso folgt man mit gespannter Aufmerksamkeit der umsichtigen Abwägung und Beurtheilung der verschiedenen Ansichten über die Bewegung der Finger, der Hand und des Arms. Ja, selbst Derjenige wird der gründlichen Darlegung der in diesem Abschnitte enthaltenen Ansichten des Verf. aufrichtige Achtung zollen müssen, welcher sich nicht überall damit einzuverstehen vermag.

Ich enthalte mich eines Excerpts, um endlich zum Schluß

zu kommen. Auch ist die Auswahl schwer, und was von diesem Abschnitte gilt, das läßt sich beinahe von dem ganzen Buche sagen. Ungeachtet der Ausführlichkeit meiner Briefe sind gleichwol diese Mittheilungen noch viel zu fragmentarisch und unvollkommen, als daß Sie eine vollständige Anschauung von dem Ganzen erhalten haben könnten. Doch hoffe ich, bei Ihrem Interesse für unsern Gegenstand, damit das lebhafte Verlangen hervorgerufen zu haben, bald eine Schrift genau kennen zu lernen, welche das sorgfältigste Studium verdient, aber auch erheischt. Und ich bin dabei im Voraus überzeugt, Sie werden das Buch mit gleicher Befriedigung aus der Hand legen, mit der ich diesen Brief schließe. Auch Sie werden sich mit mir darüber freuen, den größten Theil unserer Ansichten über den Schreibunterricht und dessen methodische Behandlung als richtige von einem Manne bestätigt zu sehen, der unbedingt Anspruch auf unsere ungeheuchelte innige Hochschätzung hat.

Mit gewohnter Gesinnung

der Ihrige

K. A. Zschille.

V.

Wander, über Sprichwörter und sein Lexicon.

Hochverehrter Freund!

Sie wollen wissen, ob es mir gelingen werde, den Druck meines Sprichwörterlexicons durch Subscription zu sichern, und in welcher Weise mich die deutschen Lehrer dabei unterstützt haben. Was die erste Frage betrifft, so kann ich Ihnen mittheilen, daß begründete Hoffnung dazu vorhanden ist, Ihre und einiger anderen Freunde Bemühungen sind nicht erfolglos gewesen. Die Hauptschwierigkeiten sind überwunden; was noch fehlt, wird hoffentlich noch gewonnen werden.

Die Aufgabe wäre längst gelöst, wenn die Lehrer — und das ist die Antwort auf die andere Ihrer Fragen — der Sache nur einige Theilnahme gewidmet hätten. Ich werde das Verzeichniß der Namen drucken lassen, welche der mühsamen volksthümlichen Lebensarbeit durch ihre Unterschrift den Weg gebahnt haben, Gemeingut zu werden; und Sie werden über die wenigen Namen, die dem Lehrer-, namentlich dem Volksschullehrerstande angehören, staunen.

Die bisherigen Erfahrungen hielten mich zwar von überspannten Erwartungen fern; allein die Theilnahmlosigkeit der Lehrer hat dabei — was etwas sagen will — sich selbst übertroffen.

Wie wenig ich an Selbsteingenommenheit leide, ist Ihnen, hochverehrter Freund, bekannt. Dennoch glaubte ich, nachdem ich über dreißig Jahre ohne jeden äußern Lohn an dem Werke gearbeitet habe, die deutschen Lehrer würden mir die Freude machen, mir durch ihre Unterzeichnung das Erscheinen zu erleichtern, und mir, was mir in Bezug auf sie hauptsächlich vorschwebte, — in jeder Schulbibliothek einen Platz zusichern. Dadurch glaubte ich einerseits, den aus dem Volksbewußtsein vielfach entschwundenen Sprichwörterschatz wieder zu beleben, andererseits aber auch die im Volks-

munde lebenden, noch nicht in Schrift gefaßten Sprichwörter durch deren Nachträge zu gewinnen.

Man kann mir die Frage entgegenstellen, wie ich so abergläubisch sein könne, solche Dinge zu erwarten. Ich kann nichts darauf erwidern, als daß noch aus jener Zeit, in der ich im Kampf für die Stellung der Schule und ihre Rechte, also auch die der Lehrer, rücksichtslos meine eigene Stellung preisgab, aus allen Theilen Deutschlands Adressen und Zuschriften mit allerhand Versicherungen an mich eingingen. Ich besitze davon noch eine artige Sammlung. Ich habe mein Amt verloren, bin vielfach gemaßregelt, auch verfolgt worden, ärger wie irgend ein Lehrer, man hat mir von allen Seiten jedes Mittel des Bestehens abgeschnitten; von Niemand hab' ich Unterstützung begehrt und erhalten; ich habe die Muße zur Vollendung der obigen Arbeit verwandt. Wollen Sie meinen Aberglauben tadeln, der mich für dieselbe, nicht für mich, eine Unterstützung erwarten ließ?

Man sagt, das Werk sei zu theuer, der Ankauf übersteige die Mittel eines Lehrers. Wenn irgend Jemand, so weiß ich, wie armselig viele, wenn nicht die meisten Lehrer gestellt sind; dennoch ist jener Einwand nichtig und nur ein Vorwand.

Von dem Lexikon wird wöchentlich schwerlich mehr als ein Bogen ($2^1/_2$ Sgr.) erscheinen. Unter hundert Lehrern ist sicher einer, der dies — ich will nicht sagen, übrig hat, aber, wo es zur Förderung eines gewissen Zweckes nothwendig ist — aufbringen kann. Hätte also nur von hundert Lehrern ein einziger mit seiner Unterschrift mich unterstützt, so wäre die Schwierigkeit der Herausgabe längst überwunden.

Was mich aber dabei am meisten betrübt, ist, daß ich bei der fast aufreibenden Arbeit, deren Umfang erst dann bemessen werden kann, wenn sie vollständig erschienen sein wird, so wenig von den Lehrern begriffen werde.

In seinem Sprichwörterschatze legt jedes Volk sein Geistesleben, die Anschauungsweise aller seiner Bildungsschichten nieder, es ist in der gesammten Literatur das einzige Werk, welches das Volk selbst zum Autor hat. Man kann nicht auf eine eingehende Kenntniß desselben, wie sie vor Allem bei denen vorausgesetzt werden muß, deren Beruf es ist, an dessen Bildung zu arbeiten, Anspruch machen, ohne mit den Sprichwörtern des Volks vertraut zu sein. Darüber hat erst neulich Riehl in seinem Buche „die deutsche Arbeit" (Stuttg. 1861), namentlich Abschnitt IV: „Wie das

Sprichwort die frische That ehrt" 2c. treffende Worte gesagt.

Ihnen gegenüber kann ich mich jedes Beweises dieser Aufstellung enthalten.

Eben so wenig habe ich auszuführen, daß es für den Lehrer kaum ein in allen Beziehungen fruchtbareres Bildungsmittel giebt, als das Sprichwort, wie dies erst kürzlich der Sem.-Dir. Dr. Eisenlohr in Nürtingen in seiner Rede am Geburtstage des Königs: „Deutsche Volksschule und deutsches Sprichwort" (Stuttg. 1862) gezeigt hat.

Seitdem indeß die modernen Schulreformatoren zur Herrschaft gelangt sind, welche, wie Einer gesagt hat, den Menschen wie einen Kautschuckbeutel betrachten sollen, welcher durch Katechismusstücke, alte Gesangbuchverse 2c. ausgestopft werden müsse, sind die Sprichwörter aus der Schule noch mehr verschwunden. Man hat dies und jenes gegen sie einzuwenden; sie sind zuerst nicht aus göttlicher Eingebung geschrieben, sondern bei irgend einem weltlichen Anlaß aus einem gewöhnlichen, nichtinspirirten, menschlichen Gehirn entsprungen; ihr Hauptfehler ist aber der, daß Lehrer und Schüler bei der Behandlung derselben denken müssen, während das vielstundenlange Ueberhören von Auswendigem weit bequemer ist, wenn auch manchmal mit dem Stock dazwischen gefahren werden muß, weil der Kautschuck nicht gleich dehnbar ist.

Wenn die deutschen Lehrer meine Arbeit aus dem pädagogischen Gesichtspunkte auffaßten, so würden sie sich sagen, daß seit lange auf diesem Gebiet kein Werk erschienen, das mehr Anspruch hat, in den Händen jedes Lehrers zu sein, als dies, womit nicht gesagt sein soll, daß jeder Lehrer es für sich aus eignen Mitteln ankaufen solle.

Ich weiß, daß es Etwas giebt, was für den Lehrer noch nothwendiger ist, als der deutsche Sprichwörterschatz — das ist Brot für sich und die Familie. Allein, wenn die Lehrer die pädagogische Wichtigkeit des Sprichwortes erkannt und den Willen hätten, das Werk für die Schulbibliothek zu erwerben, so würde Jeder Gelegenheit genug haben, in seinem Umkreise wöchentlich 20 Pfennige für die Erwerbung desselben zu sammeln. Was sich auf diesem Wege erringen läßt, weiß ich aus eigner Erfahrung, da ich in Hirschberg durch dergleichen Sammlungen mehr als 600 Bände für die Klasse angeschafft habe.

Den Werth der Sache erkennen und — Wollen, das ist Alles. Leider scheint, eine winzige Minorität ausgenommen, das Eine, oder das Andere, wenn nicht Beides zu fehlen.

Durch die Arbeit glaubte ich zwei Zwecke zu erreichen; einmal wollte ich den deutschen Sprichwörterschatz, mit Inbegriff des noch nicht aus dem Volksmunde gehobenen, in seiner Vollständigkeit darstellen und dann durch das Werk selbst wieder die Bildung fördern, und rechnete dabei insofern auf die Unterstützung der Lehrer, als, so hoffte ich, Mancher wenigstens aus seinem Kreise die Mittel zum Ankauf für die Schulbibliothek beschaffen, auch alles Sprichwörtliche, was ihm im Volksmunde begegne, mit der erforderlichen Erklärung einsenden werde. Wenn in fünf bis zehn Jahren eine neue Auflage erfolgte, — was für ein lebendiges Sprichwörterwerk müßte dann erstehen! Welches Volk der Erde könnte dann ein ähnliches aufweisen! Das war mein Traum. — Aber „Träume sind Schäume", sagt auch ein Sprichwort.

In diesem Glauben habe ich unter stäten Opfern für diesen Zweck gearbeitet, und wer mich, da ich nahe am Ziele bin, nicht versteht, wer mich bei der Herausgabe nicht auf die eine oder andere Weise unterstützt, das sind die deutschen Lehrer. Ueberall gibt es im Bürgerstande Männer, die für ein nützliches Werk ein Opfer bringen; wenn nur irgend Jemand auftritt, der sie anregt, wie ich mich ja dabei auf Ihre eigenen Erfolge berufen kann!

Aber das Anregen kostet Mühe; und man muß auch selbst erst angeregt sein, um andere anzuregen. —

Ich bin etwas ausführlich geworden; allein ich wollte Ihnen, hochverehrter Freund, darthun, daß es nicht der hohe Preis des Sprichwörter-Lexikons ist, den die Nicht-Theilnahme der Lehrer zum Grunde hat, daß sie vielmehr aus einer ganz andern Quelle entspringt: „Wer bei irgend einem Unternehmen auf die Lehrer rechnet, rechnet falsch"*),

*) Ja ja, Wander hat mit Andern furchtbare Erfahrungen zu machen gehabt. Bis in die vierziger Jahre hinein schaarten sich die Schlesischen Lehrer um ihn, weil sie empfanden, daß förderliche Anregung für Lehrfähigkeit und Standesbewußtsein von ihm ausging. Als man aber erfuhr, daß er, ohne ein Anderer geworden zu sein, „mißliebig" geworden, stand er bald allein da; ja es fehlte nicht an Solchen, die sich beeilten, kund zu thun, daß sie gar nicht mit ihm einverstanden

schrieb mir vor einiger Zeit ein vielerfahrener Mann. Es ist also eine allgemeine Erfahrung, die auch Hr. Sem.-Lehrer Honcamp mit seinen westphälischen Sprichwörtern gemacht hat, von denen Sie vorlängst in den Rhein. Bl. die Einleitung abgedruckt haben.

Westphalen hat keine Sprichwörtersammlung, die mit solcher Sachkenntniß und Sorgfalt gearbeitet wäre, wie die Honcamp'sche; aber es findet sich kein Verleger. Wenn jeder dortige Lehrer dahin wirkte, daß sie in die Schul-Bibliotheken käme, so wären die Kosten mehr als gedeckt. Bei derselben wird nicht in Thalern gerechnet, sondern, da sie nur einige Bogen stark werden würde, in Silbergroschen.

Es fehlt aber an Groschen wie an Thalern, wo es an Erkennen und Wollen fehlt.

Inzwischen sind andere Sprichwörter-Sammlungen erschienen, haben also einen Verleger gefunden, die sehr gut entbehrt werden könnten. Wer die Werke von Körte, Eiselein und Simrock besitzt, kann mit einem Faber'schen Bleistift jeden Tag nach dem Abendbrot noch eine Sprichwörter-

---

gewesen, oder versetzten ihm wohl auch noch einen Fußtritt — man ließ ihn im Stich.

Gemaßregelt werden, ausgewiesen werden, von allgemeinbürgerlichen Rechten ausgeschlossen werden: das erträgt der Mann, der ein gutes Gewissen hat, höchstens ritzt es ihm die Haut. Aber sich von seinen Freunden, denen man wohl gethan, in den Tagen des Unglücks verlassen, von ihnen verfolgt zu sehen: das dringt tiefer, das greift das Seelenleben an, das mordet das Vertrauen zu den Menschen, das betrügt um die Freude am Dasein, um die Lust zur Thätigkeit d. h. betrügt, da der Mensch zum Arbeiten und zum Schaffen bestimmt ist, um die Bestimmung selbst. Es ist eine alte Geschichte, und von dieser alten, leider immer neuen Geschichte sagt H. Heine:

„Wem sie just passiret,
Dem reißt das Herz entzwei."

Ich könnte einen Mann nennen, dessen Zögling und Schüler, den er Jahre lang geradezu mit Wohlthaten verfolgt hatte, ihn (nachdem derselbe „mißliebig" geworden) in einer besonderen Schrift und in Zeitungsblättern als einen „Jugendverführer" darzustellen sich beeiferte. Von Andern könnte ich mittheilen, daß sie dutzendweise Bücher bestellen und beziehen und dann — nichts mehr von sich hören lassen. —

Da wir hier unter uns sind, will ich die Nachricht von einem wahrhaft schimpflichen Verhalten nicht zurückhalten. Es schadet nicht, zuweilen in einen Abgrund einen Blick zu thun. Freut man sich wenigstens doch, daß man selbst daran vorbeigehen kann und nicht zu dem darin hausenden Gewürm gehört.

1861 thaten sich Berliner Lehrer zusammen, um ihre Ansichten und

Sammlung für „deutsche Schulen" zusammenstreichen: das ist kein Kunststück.

Aber die Honcamp'sche Sammlung beruht auf jahrelanger mühsamer Arbeit und ist mit Sachkenntniß ausgeführt. Sollte sie nicht zum Gemeingut des Volkes werden, so wäre dies ein Verlust, nicht nur für die provinzielle, sondern für die gesammte deutsche Sprichwörter-Literatur. Ich hoffe, der Hr. Verfasser, der so freundlich war, mir das Manuskript zur Benutzung für meine Lexikon zu übersenden, wird seine Bemühungen, die Herausgabe zu erreichen, nicht aufgeben. Für die kleine Schrift wird sich doch wohl noch ein Verleger in Deutschland finden. Er würde sofort da sein, wenn jeder Lehrer der betreffenden Provinz auf 1 Ex. für seine Schule unterzeichnete. Gerade an lokalen, provinziellen Sprichwörter-Sammlungen fehlt es.

Wer aber den Meßkatalog betrachtet und dort die Menge von Abc- und Lesebüchern, von Rechenfibeln, bibl. Geschichten, Katechismen, Spruchsammlungen u. dergl. geistreichen Arbeiten betrachtet, die von Messe zu Messe in unendlicher Anzahl erscheinen und die pädagogische Schöpferkraft eines

---

Wünsche in Betreff des erwarteten Unterrichtsgesetzes zusammenzustellen. Gab es etwa bisher eine wichtigere Gelegenheit zu gemeinsamem Wirken? — In der That fehlte es auch nicht an der Zustimmung vieler auswärtigen Lehrer und ganzer Lehrervereine, welche der Aufforderung, sich an das Berliner Comité anzuschließen und mit ihm in wirksame Verbindung zu treten, wie sie erklärten, mit Freuden Folge leisteten. Vielfach durch schriftliche Beiträge unterstützt arbeitete das Comité während des Winters, unter Beirath von Abgeordneten, zu denen auch ich gehörte, die dem Abg.-Hause vorzulegende Abhandlung aus, ließ sie auf seine Kosten (mehr als 50 Thlr.) drucken und versandte sie an die mit ihm in Verbindung getretenen Lehrer. Was war natürlicher als die Erwartung, dieselbe werde allüberall mit Freude und Dank aufgenommen werden! Aber was geschah?

Ganz in der Ordnung war es, daß das Comité die Sendungen unfrankirt abgehen ließ. Siehe da: dieser Umstand bewog so viele Lehrer, sie mit dem Vermerk: „der Adressat verweigert die Annahme", zurückgehen zu lassen, daß das Comité, welches schon so viele Opfer für die gemeinsame Angelegenheit gebracht hatte, für diese Kreuzband-Krebse noch einen Friedrichsd'or mehr zu übernehmen hatte. Heißt das — Interesse für eine Lehrersache, der an Wichtigkeit keine andere gleichkommt, an den Tag legen? nicht einmal höchstens 2—3 Sgr. dafür übrig haben? Mit dem Comité muß ich das als ein wahrhaft schimpfliches Betragen bezeichnen. — Mancherlei Vergehen kann man übergehen und verzeihen, sie entstammen meistens dem Temperamente; ein Benehmen aber, wie das genannte, deutet hin auf schofle Gesinnung, indicirt eine gemeine Natur. — A. D.

Theils der Lehrer consumiren und repräsentiren, dessen Erwartungen müssen allerdings auf das bescheidenste Maß zurückgeführt werden. Bin ich nun auch von der Majorität der Lehrer im Stich gelassen, so hoffe ich doch die Herausgabe meines umfangreichen Lexikons — von der Minorität, hier und da von einem einzelnen Lehrer unterstützt, der für seinen Kreis die Sache in die Hand nimmt, und gebildete wohlhabende Bürger zur Unterzeichnung anregt — zu erreichen. Wer dreißig Jahre hindurch A B C 2c. gesagt, der versucht auch endlich jedes Mittel bis zum Z vorzudringen. Sie dürfen sich durchaus nicht wundern, wenn Sie einmal in einer Zeitung lesen, ich sei mit einem Subscriptionsbogen und dem Aut-aut einer Feder zum Unterschreiben und einem Pistol aufgegriffen worden.

Erlauben Sie, meinen ausführlichen Auslassungen schließlich die Bitte noch beizufügen, der Minorität in Ihrem Kreise mein Lexikon zur Unterstützung zu empfehlen, obgleich ich sie deshalb für überflüssig erachte, weil Sie ohnedies bereits das Mögliche für die Herausgabe gethan haben.

Hermsdorf bei Warmbrunn.

In unveränderter Hochachtung und Dankbarkeit

Ihr ergebenster Wander.

VI.

Anzeigen und Beurtheilungen.

1. Die Brüderschaft des Rauhen Hauses, ein protestantischer Orden im Staatsdienst. Aus bisher unbekannten Papieren dargestellt von Dr. F. von Holtzendorff. Berlin 1861, Lüderitz. (48 S. gr. 8. 10 Sgr.)

Diese Schrift hat gleich nach ihrem Erscheinen ein bedeutendes Aufsehn erregt, es wurden sofort mehrere Auflagen nothwendig.

Der Vorsteher des Rauhen Hauses ist weit und breit bekannt, nicht blos als Dirigent seiner Anstalt in Horn bei Hamburg, sondern auch als Mitvorsteher der „Kirchentage", als Schriftsteller, als Mitglied des Preuß. Oberkirchenrathes und Mitdirigent preußischer Gefangenhäuser. Gegen dessen Wirksamkeit in letzterer Beziehung ist die Schrift des Hrn. v. Holtzendorff wesentlich gerichtet, nachdem 1861 im Abgeordneten-Hause die Frage ventilirt worden, ob es zweckmäßig sei, „der Brüderschaft des R. H." den Wärter- und Aufsichtsdienst in den Strafanstalten des Staats anzuvertrauen. Die Absicht der vorliegenden Schrift ist, diese Frage zu verneinen und dieses verneinende Votum zu begründen. Zu diesem Zwecke benutzt der Vf. Aktenstücke, die ihm über die Zwecke und die Einrichtung jener „Brüderschaft" in die Hände gefallen, wie man glaubwürdig sagt, von einem abtrünnig gewordenen Bruder zur Benutzung für die Oeffentlichkeit übergeben worden sind.

Der Verf. geht ganz speciell auf die Tendenz, welche der Brüderschaft zu Grunde liegt, ein. Wer ihm unbefangen folgt, wird schwerlich in Abrede stellen, daß die ganze Einrichtung der Stiftung eines geheimen Ordens sehr ähnlich ist, der von dem Vorsteher des R. H. selbst in weite Fernen, über den Ocean hin, geleitet wird. Dem Zwecke dieser Blätter gemäß, können wir das höchst überraschende und interessante Detail nicht mittheilen. Der von ihm aus

dem Ganzen gezogene Schluß lautet: „Demgemäß fordern wir vom Standpunkte der Gefängnißwissenschaft, daß die Brüderschaft des R. H. aus den Strafanstalten des Preuß. Staates entfernt werde."

Nicht zu unterdrücken ist die Bemerkung, daß die Nation überall, wo von Heimlichkeit oder von abgeschlossenen Anstalten die Rede ist, ihr Mißtrauen kund thut. Es hängt das mit dem Grundzug der deutschen Natur, der auf Offenheit und Freimuth gestellt ist, zusammen, indem sie der Meinung ist, daß das Ehrliche und Gerade des Tages Licht nicht zu scheuen habe. Die Abneigung gegen Ritterakademien und Cadettenhäuser stammt aus dem damit verwandten Grunde des Hasses gegen Abschließung von anderen Ständen. Selbst die Internate der Lehrer- und Priester-Seminare trifft diese Abneigung, nicht ohne allen Grund.

In Betreff des R. H. kommt aber noch ein andres wichtiges Moment hinzu: die Abneigung des Volkes gegen die exclusive religiöse Richtung, welche in dem R. H. herrscht und von da aus verbreitet wird. Man weiß dieses aus den von den Vorstehern herausgegebenen „Fliegenden Blättern", aus den „Schillingsbüchern", sowie aus der Wirksamkeit der „Brüder". Diese Richtung ist nicht abzuleugnen. Es wäre kein erfreuliches, aber ein leichtes Geschäft, aus den durch das R. H. verbreiteten Schriften eine Blumenlese zusammenzustellen, welche jeden im Geiste des 18. und 19. Jahrhunderts denkenden und lebenden Protestanten in Erstaunen setzen würde.

Das Streben ist dem des bekannten H. Dr. Stahl, so wie dem des H. Hengstenberg nahe verwandt. Auf seiner Standarte ist das Wort „Umkehr" zu lesen. Davon aber will das deutsche Volk nichts wissen.

In wie fern die Absicht des Hrn. v. Holtzendorff, die Staatsbehörden zu veranlassen, die Brüder des R. H. aus den Gefängnissen auszuweisen, erreicht ist, wissen wir nicht zu sagen. —

Nachtrag.

Bevor die vorstehende Anzeige zum Druck gelangen konnte, sind zwei Gegenschriften erschienen, mit der Absicht, das R. H. zu vertheidigen. Die eine rührt von dem Anstaltsprediger in dem Zellen-Gefängniß bei Berlin, dem Hrn. Oldenberg, die andere von Hrn. Wichern selbst her.

Gegen beide ist dann wieder ein Hr. Dr. Duboc in der Schrift: „Die Propaganda des R. H. und das Johannis-Stift in Berlin, Leipzig 1862 bei Barth" (33 S. gr. 8.) aufgetreten, aus welcher hervorgeht, daß das von Hrn. Dr. Wichern in Antrag gebrachte, in Berlin zu errichtende oder bereits errichtete „Johannisstift" nach den Grundsätzen des R. H. eingerichtet werden solle. Für dasselbe hat derselbe hier in Berlin öffentliche Vorträge gehalten und, wie bekannt geworden, bereits eine bedeutende Summe zusammengebracht.

Es liegt uns fern, näher darauf einzugehen; es ist kein Grund vorhanden, zu befürchten, daß die Leser dieser Blätter an heimlichen Gesellschaften, an ab- und ausschließenden Verbindungen, an excludirender Kirchlichkeit oder an diesen und jenen Producten aus der Druckerei des R. H. („Geistliche Erquickstunden", „Himmlischer Liebeskuß", „Evangl. Herzensspiegel" u. dgl. mehr) ihre Freude haben sollten. Diese Gefahr ist noch fern. Es ist zwar nicht zu leugnen, daß in den bekannten Jahren 50 bis 58, von den liturgischen Schulandachten und in den Schulen practicirten Gebetsübungen an bis zu dem credo quia absurdum est, diesem Grundsatze des höheren pädagogischen Blödsinnes, Versuche gemacht wurden, protestantischen Geist aus den Schulen zu verdrängen; selbst der starren Richtung des v. Raumer'schen Geistes fehlte es nicht an Sympathie mit diesem dunklen Treiben: aber das Volk hat dagegen Front gemacht; die einzelnen Lehrer, die damit sympathisirten, sind verstummt, treiben höchstens ihr Werk in dunkler Stille, und der in der Nation neuerdings erwachte öffentliche Geist nöthigt die bisher zur Umkehr blasenden Trompeter zum Verstummen.

Vorerst also können wir alle Dunkelmänner ihrem Schicksal überlassen, uns werden sie nicht überlisten — als Volksschullehrer schließen wir uns an die Wünsche und Bedürfnisse des Volkes an.

Die 1861 im Elberfelder Waisenhause durch finstere Geister hervorgerufenen Schauergeschichten haben Manchem die Augen geöffnet. Selbst im Wupperthale ist ihrer Bekanntwerdung ein allgemeiner Schrei des Unwillens und der Entrüstung gefolgt. Was würde aus unserm armen Volke werden, wenn dergleichen Unfug, der zu gänzlicher Abschwächung der menschlichen Natur, ja zum Wahnsinn führen müßte, allgemein würde! Nicht überall hat es an Beifalls-

bezeigungen zu diesen ungeheuerlichen Verirrungen gefehlt. Z. B. führen wir einige Aeußerungen aus dem Begleitwort zum Rechenschaftsbericht des evangelischen Missions-Vereins der Rettungsanstalt für verwahrloste Kinder zu Ingenheim von 1860/61 an, in dem es wörtlich heißt: „Häusliche Zucht und Ordnung verleugnen sich nicht an den Kindern; aber weder Buße noch Bekehrung, noch Ausgießung des heiligen Geistes gewahren wir an ihnen. Ach, daß wir doch auch so etwas erleben dürften von der Gebetserhörung zur Bekehrung und Ausgießung des heiligen Geistes, wie im Waisenhause Elberfelds; wenn auch die Stätte nicht bewegt würde, da unsere Kinderchen beisammen sitzen, wenn auch die Grundveste des Hauses nicht erbebte, und wenn auch keines der Kinder den Trunkenen von süßem Wein ähnlich taumelte. Wir wären zufrieden, wenn sie in sich gekehrt, Stunden, Tage und Nächte lang auf einem Platze still und steif und aller Sinne erstorben stünden."

Solche Aeußerungen und Wünsche charakterisiren eine unter uns im Finstern wirksame Partei. Dieselbe ist, wie gesagt, nicht gefährlich; aber man muß sie doch im Auge behalten und alle Jugendlehrer, namentlich die jüngeren, vor der Verbindung mit ihr warnen. Wer sich an den allgemeinen öffentlichen Angelegenheiten der Nation betheiligt, den Trieb nach Erkenntniß und Wissenschaft in sich pflegt und nährt, sich die Liebe zur Natur erhält, ihren großen Gesetzen nachspürt, ein sittliches Leben führt, auf die Erhaltung und Stärkung seines Leibes Frische und Rüstigkeit bedacht ist und mit geistig gesunden Menschen Umgang pflegt: ist und bleibt vor so grauenvollen Verirrungen gesichert.

Das Lesen der Schrift des Hrn. Dr. v. Holzendorff kann und wird dazu beitragen. Dieselbe verdient daher nebst ihrer Fortsetzung:

„Der Brüderorden des Rauhen Hauses und sein Wirken in den Strafanstalten, nebst weiteren Mittheilungen aus den bisher unbekannten Papieren, Berlin 1862, Verlag von Charisius" (83 S. gr. 8. 10 Sgr.)

einen Platz in Lehrerbibliotheken und Beachtung in Lehrerconferenzen, deren Mitglieder über die Mauern ihres Berufs hinauszublicken Lust haben. — A. D.

---

2. W. Pütz, Gymnasial-Oberlehrer: Leitfaden bei dem Unterrichte in der vergleichenden Erdbeschrei-

bung für die untern und mittlern Klassen höherer Lehranstalten. 4. Aufl. Freiburg in Breisgau. Herder. 1860. 183 S.

Im Vergleich mit der ersten, 1855 erschienenen Aufl. hat dieser sehr treffliche, sowol wissenschaftlich als praktisch-unterrichtlich zu den besten kleinen geographischen Schulbüchern für höhere Lehranstalten gehörende Leitfaden weder im äußern Umfang noch in der innern Einrichtung erhebliche Veränderungen erfahren. Der Text ist bis auf die hier und da vorgenommenen Zahlenberichtigungen, kürzere Fassungen der Darstellung, Hinzufügungen einiger neuern Forschungen und Umstellungen der unter andere Herrschaft gelangten Länder, so weit letztere schon endgültig feststehen, fast wörtlich mit dem in der ersten Aufl. übereinstimmend. Bei den Besitzveränderungen in Italien ist der allerneueste status quo noch nicht beachtet, weil der Verfasser mit Recht annimmt, daß darüber das letzte Wort noch nicht gesprochen ist. Ebenso sind in Hochafrika nur kurze Andeutungen der neuesten Entdeckungen gemacht. Der Leitfaden bewährt sich in seiner Brauchbarkeit immer mehr, und kann Lehrern um so mehr willkommen sein, da der Verf. in seinem „Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung" (3. Aufl.) einen nach denselben Principien der überall vermittelten Vergleichung der geographischen Betrachtung gearbeiteten, ausführlichern Commentar dazu geliefert hat, und die Bestimmung zunächst für katholische Lehranstalten den Gebrauch in evangelischen nicht behindert, weil die specifisch für jene berechneten Angaben nicht der Art sind, in letztern etwa Störungen zu veranlassen. E.

---

3. Dr. H. Dittmar: Die Geschichte der Welt vor und nach Christus, mit Rücksicht auf die Entwicklung des Lebens in Religion und Politik, Kunst und Wissenschaft, Handel und Industrie der welthistorischen Völker. Für das allgemeine Bildungsbedürfniß dargestellt. Neue vermehrte und verbesserte, bis auf unsere Tage fortgeführte wohlfeile Ausgabe. In 6 Bdn. 1. und 2. Bd. 4. Aufl. Heidelberg. Winter. 1860. 641 und 584 S. I. und II. $3^1/_5$ Thlr.

Das ausgezeichnete Geschichtswerk, das, anfänglich in 4 Bänden, deren beide letzte fast überstark waren, nun in sechs gleichmäßigern Bänden, zu einem um $^1/_3$ des ur-

sprünglichen Preises ermäßigten Preise ausgegeben wird, verdient es ohne Zweifel in ganz besonderm Maaße, daß erneut darauf die Aufmerksamkeit der Lehrerwelt, wie der Gebildeten überhaupt gelenkt werde. Es hat sich gleich von vorn herein eine solche imposante Einhelligkeit des Urtheils in allen bedeutenden pädagogischen und andern für Gebildete bestimmten Zeitschriften verschiedenster Art zu seiner Empfehlung gezeigt, daß daraus mit allem Recht auf den hohen Werth desselben für Alle, welche auf höhere Geschichtsbildung Anspruch machen, ohne gerade Forscherstudien anstellen zu können, geschlossen werden darf. Dabei ist's nicht der äußere Umfang, welcher eine sehr glückliche Mitte hält zwischen zu geringer Ausführlichkeit der Hauptsachen und zwischen der ermüdenden Unabsehbarkeit des Details, es ist auch nicht die abweichende Stoffeintheilung und die charakteristische Begrenzung der Haupt-Parthien, worauf sich das anerkennende Urtheil der Sachkundigen stützt. Viel mehr als hierauf, obwohl auch dies seinen wirklichen Werth hat, beruht es auf dem ernst wissenschaftlichen und zugleich mild christlichen Geiste, auf der aus gründlichen Studien und sicherer Beherrschung des Materials entsprungenen Klarheit und Tiefe der Geschichtsauffassung, auf der sachlich treffenden und zugleich schönen, belebenden und fesselnden Darstellung und auf der Reichhaltigkeit der im Auge behaltenen historischen Momente des gesammten Völkerlebens, seiner materiellen, seiner höhern, ja seiner höchsten Interessen, die sämmtlich auf das einzig richtige Centrum, auf ihre Stellung zum Christenthum bezogen, und wie in ihrem Werthe an sich, so in Bezug auf ihre Förderung oder Hemmung des wichtigsten innern Aufschwungs der Völker gründlich und vielseitig beleuchtet werden. Solch ein Werk konnte einer immer wachsenden Theilnahme sich zu erfreuen hoffen, und es hat sie in der That gefunden. Nicht viele so umfängliche Geschichtswerke erleben nach kaum anderthalb Jahrzehenden vier Auflagen, zumal heut zu Tage, wo auf dem Gebiete der Geschäftsschreibung die Concurrenz die Theilnahme leicht zersplittert. Es ist aber auch ein Werk, das aus größtem Fleiß und reicher Umsicht erwachsen, seine höchste Aufgabe darin fand, das ganze Völkerleben in seinem tiefinnern Zusammenhange, seine einzelnen großartigen Regungen auf einheitlichem Boden und in divinatorischem Connex der weltgeschichtlichen Entwickelung erscheinen zu lassen, so daß die Thaten, wie die Leiden, die großartigen Per-

sönlichkeiten, wie die Zustände in ihrem vielgestaltigen Wechsel in jener höhern Zusammengeschlossenheit erscheinen, die sie in der Geschichte factisch haben. Zu solcher Arbeit gehört mehr als ein bloßes erstaunliches materielles Wissen, es gehört ein genialer Blick, eine höhere Combinationsgabe und jenes Verständniß der Architektonik der Geschichte überhaupt dazu, ohne welches diese Fülle der Momente zwar äußerlich bewältigt, aber nicht zu einem auf das Bedürfniß des gebildeten Geistes befriedigenden, harmonischen Ganzen auferbaut werden kann. Hier ist sie nun nicht bloß als Ziel in eine mehr oder minder ferne Aussicht gestellt, sondern bereits vollständig geleistet; der Verf. ist mit und in dem Werke sichtlich gewachsen, und wenn auch die neue Herausgabe nothwendig und mit vollem Recht sich an den früheren Text hält, um den Duft der ersten Liebe nicht abzustreifen, so fehlen doch im Einzelnen weder mancherlei Vermehrungen noch Berichtigungen, wie sie so weitschichtigen Arbeiten bei neuer Ueberarbeitung immer noch zu geben bleiben.

Die Lehrer und die Gebildeten aller Stände überhaupt, welche das verhaltnißmäßig wirklich nicht große Opfer des Preises von c. 10 Thlr. für alle 6 Bände nicht anzusehen in der günstigen Lage sind, erneut auf das vorzügliche Dittmarsche Geschichtswerk aus vollster Ueberzeugung hinzuweisen, ist Pflicht wie Bedürfniß in einer Zeit, wo ganz andere, wilde Strömungen der Geister im Zuge sind, Geister, deren zerstörende und zernagende Wirkung wesentlich mit durch eine geläuterte Kenntniß der Geschichte in Schranken gehalten werden können, in sofern dieselbe auf so felsenfesten Fundamenten ruht, als Dittmar's Werk. Deshalb sei es denn wiederholt auf das Lebhafteste für die weitesten Kreise der höhern Schichten unsers Volks und ihrer Lehrer empfohlen. Aeußerlich weicht die Stoffvertheilung auf die einzelnen Bände von der frühern in sofern ab, als jetzt der erste Band bis zur Entstehung kleinerer hellenistischer Reiche aus der zerfallenen Monarchie Alexanders des Großen und der zweite bis zum Schluß des Blüthenalters der römischen Kaiserzeit unter den Antoninen reicht, so daß beide Bände zusammen die ersten 12 Bücher des Werks enthalten. E.

---

4. Chr. Hoffmann: Grundriß der Weltgeschichte. Als Leitfaden für den Unterricht in mittlern und höhern

Schulen. Zweite (eigentlich dritte) Aufl. Ludwigsburg und Stuttgart. Paulus 1860. 131 S. 15 Sgr.

Der wesentliche Charakter dieses 1853 zum ersten Mal ausgegebenen, und in jetziger Auflage bis auf sehr geringe Zusätze in der neuesten Zeit unverändert gelassenen Leitfadens besteht in der deutlichen, dem Auge sofort leicht erkennbaren Disposition des Geschichtsstoffs für die einzelnen Geschichtserzählungen. Bei der überwiegenden Mehrzahl der einzelnen §§ sind die Hauptmomente, um welche sich die ausführlichere Darstellung zu bewegen haben würde, in besonders numerirten Absätzen markirt, und dienen dadurch für die freie mündliche Ausführung, sowie für die Repetition zu einem die Uebersicht und die Behaltbarkeit unterstützenden, sehr brauchbaren Hülfsmittel für Schüler der mittlern und höhern Klassen wissenschaftlicher Bildungs-Anstalten. In den Beilagen von S. 111 an sind Königsreihen, genealogische Tafeln und die Reihe der Päpste von Nicolaus II. bis zur Reformation aufgestellt. Das Büchlein ist empfehlenswerth, aber als Schulbuch etwas zu theuer.

---

5. Dr. E. Schaumann, Director: Die Weltgeschichte für den Schulgebrauch. II. Bdchn. Geschichte nach Christus. Gießen. Heinemann 1860. 164 S. 10 Sgr.

Das erste kleine Heftchen, Geschichte vor Christus (1858. 6. Sgr.), hatte bereits kurz, aber doch in gehaltreicher Erzählung die wichtigsten Personen und Ereignisse des Alterthums, mit Berücksichtigung der geistigen Völkerentwicklung und Beifügung nöthiger geographischer Uebersichten, dargestellt, und zwar so, daß die Geschichte der einzelnen Völker unzersplittert in einem Guß bis zu dem Punkte fortgeführt war, wo sie ihre wesentliche Bedeutsamkeit einbüßen. Dabei waren in kleinerm Druck allerlei Details, besonders bedeutsame Thaten, Cultur-Notizen, biographische Angaben u. dergl. eingeschaltet, wie sie besonders für Realschulen Interesse haben. In gleicher Weise ist auch das zweite Heftchen bearbeitet, welches die Geschichte der Römer seit Augustus, die Geschichte der Deutschen erst im Ganzen, und dann noch in 12 besondern §§ die Geschichte der einzelnen deutschen Staaten (jetzigen Bundesstaaten), ferner die Geschichte der übrigen einzelnen europäischen Staaten und zuletzt einige Blicke auf Amerika enthält. Die sorgfältige Sichtung des wesentlich zum Lernen geeigneten Stoffs, die

Genauigkeit der Angaben und die gute knappe Zusammenfassung einer nicht unbedeutenden Fülle des Stoffs auf kleinem Raume lassen bei Beachtung der oben erwähnten Cultur- und geographischen Andeutungen diesen Leitfaden als wohl brauchbar erscheinen. E.

---

6. L. Bender, Rector: Die deutsche Geschichte mit besonderer Berücksichtigung des brandenburgisch-preußischen Staates. Ein patriotisches Lehr- und Lesebuch für Schule und Haus. Nebst einem Anhange von 44 vaterländischen Gedichten. 2. durchaus verbesserte und sehr verm. Aufl. Essen. Bädeker. 1860. 256 S. 18 Sg.

Die neue Ausgabe dieses Lehrbuchs ist sowohl äußerlich als innerlich vermehrt und verbessert worden: äußerlich, indem die Geschichte der neuesten Jahre, vom Tode Nikolaus II. bis zu der Conferenz der deutschen Fürsten in Baden im Juni 1860, weiter geführt ist, und sehr viele §§ Ergänzungen erfahren haben; innerlich, indem seine ursprüngliche Anlage und Idee noch deutlicher ausgeprägt ist, ein knapp, aber warm und lebendig geschriebenes, das Lernen und die Uebersichtlichkeit erleichterndes, die innere, nothwendige Entwickelung des deutschen Volks und seiner Geschichte in ihren wichtigen Stadien nachweisendes Buch darzustellen, das namentlich dem Hohenzollern-Geschlecht seine richtige hohe Bestimmung darin vindicire, und zugleich Volksbuch im höhern Sinne werden könne. Das ist durch mannichfaltige Umarbeitungen und Berichtigungen des frühern Textes, durch innere Bereicherung und Klärung desselben und durch manche Andeutungen geschehen, deren Consequenzen noch mehr Licht in den Gang der deutschen Geschichtsentwicklung bringen. Offenbar hat der Verf. durch Beachtung der Resultate der neuern Kritik, welche manche Charaktere und Begebenheiten in wesentlich anderm Licht erscheinen läßt, als dies in der ersten Ausgabe der Fall war, wie durch Befolgung der praktischen Winke einiger Schulmänner, welche in ihrem Unterrichte sein Buch zu Grunde gelegt und die Seiten in ihrer Praxis genau kennen gelernt haben, die einer Umgestaltung und Berichtigung bedurften, dem Buche einen erhöhtern Werth verliehen. Die passende innere Gliederung des Stoffs, seine Belebung durch klare, das Interesse fesselnde Darstellung, und durch eingewobene, gut gewählte Dichtungsproben, die geschickte Verflechtung der preußischen Vorgeschichte in die all-

gemeine deutsche Geschichte bis dahin, wo der preußische Staat zu seiner wichtigen Bestimmung kräftiger herangereift ist, um nun auch in der Geschichtsdarstellung eingehendere, speziellere Berücksichtigung zu finden: das Alles sind empfehlende Seiten des Benderschen Lehrbuches, die sich jetzt noch vermehrt haben. Was die Berücksichtigung des höhern deutschen Kulturlebens anbetrifft, so enthält dasselbe für den gewöhnlichen Schul- und Hausbedarf in mehreren §§ (22, 29, 30, 69, 89, 95, 98, 101—113, 123, 142, 153, 195, 196) eine Menge darauf bezüglicher Angaben und Ausführungen, welche dies Bedürfniß in der Hauptsache befriedigen. Aber in so fern läßt dieselbe noch Wünsche übrig, als dem letztverflossenen Jahrhundert noch mehr eingehende Beachtung zu schenken gewesen wäre, und namentlich als durch die ganze deutsche Geschichte hin die große Bedeutung der Kirche und ihre innere Entwickelung von Bonifacius' Zeiten bis auf unsere Tage zu hervortretenderer Geltung hätte erhoben werden mögen. Denn wie schön auch das reiche politisch-geschichtliche Material und die damit angestrebte Belebung des Nationalgefühls genannt werden muß, so ruht doch der Kern des deutschen Lebens wesentlich in seinem geistlichen Fonds, worin zugleich die geistigen Bestrebungen ihre kräftigsten Wurzeln haben. In diesem Stücke wird also künftigen Ausgaben noch ein dankbares Feld der Ernte offen stehen.

Schließlich sei noch bemerkt, daß die angehängten Dichtungen nicht mehr wie früher specifisch preußische, sondern überhaupt deutsche Helden und deutschen Sinn feiern, weshalb manche frühere Gedichte ausgeschieden und dafür andere aufgenommen worden sind. Ebenso ist durch ein genaues Paragraphen-Verzeichniß der Inhalt summarisch angedeutet und zugleich eine geschichtliche Tabelle entbehrlich gemacht. Es läßt sich wünschen, daß das Buch in seiner jetzigen Gestalt erhöhtere Verbreitung finden möge, da es derselben nicht unwerth ist.

---

6. K. Biedermann: Friedrich der Große und sein Verhältniß zur Entwickelung des deutschen Geisteslebens. Braunschweig. Westermann. 1860. 80 S.

In dieser nicht uninteressanten kleinen Schrift wird eine Seite des Lebens und Wirkens des großen Königs beleuchtet, welche auch in umfänglichern Monographien selten eine



ausführlichere Würdigung zu erfahren pflegt. Sie ist freisinnig, doch respectvoll geschrieben und bemüht sich zu entwickeln, daß zwar Friedrich nichts weniger als Hochachtung und Vorliebe für das deutsche Geistesleben besaß, da er in seiner starken Hinneigung zu französischer Bildung und dem feinen geistreichen Wesen der Ausländer dasselbe so gut wie ganz übersah; daß er auch mit wenig Ausnahme den damaligen deutschen Gelehrten, insbesondere den Dichtern, keine Gunst erwies und selbst den neuaufstrebenden, bedeutendsten Geistern sich nicht zuwandte: aber dennoch durch seine ganze Persönlichkeit, Thatkraft, und namentlich durch seinen großsinnigen Schutz der Freiheit des Denkens und des Gewissens einen entscheidenden, vielseitig anregenden, den bald kräftiger sich zeigenden Geistesaufschwung begründenden Einfluß auf das deutsche Geistesleben ausgeübt habe. Die thatsächliche Einwirkung der schriftstellerischen Thätigkeit des großen Königs auf die Geister seiner Zeit schlägt der Verf. geringer an, als es hätte geschehen mögen, auch seine Thätigkeit für den öffentlichen Unterricht unterschätzt er mehr als billig. Dafür hebt er die Wichtigkeit der Freigebung der Presse in allen nicht die äußere Politik und die innere Verwaltung betreffenden Dingen, sowie die religiöse Duldsamkeit und Förderung der Aufklärung lebhaft hervor, und ist der Meinung, daß dadurch eine große Regsamkeit in das geistige Leben der Nation gekommen sei. Es scheint, daß die anderweit mitwirkenden Potenzen zur Förderung dieser Regsamkeit nicht genugsam hervorgehoben sind; doch darin hat der Verf. Recht, daß durch die Heldenthaten Friedrichs das Nationalgefühl einen einheitlichen und starken Aufschwung gewann, der sich auch in der National-Literatur äußerte. Die Schrift liest sich gut und bringt einzelne pikante Züge in Erinnerung, welche namentlich aus den Begegnungen des großen Königs mit Gottsched, Lambert u. A. bekannt sind. E.

---

8. Dr. R. Sartorius (Oberlehrer a. D. Schneider in Stolpe): Lebensspiegel. Ein deutsches Lesebuch für Schule und Haus. Abth. I. Für Mittelklassen. 3. Aufl. Breslau. Leuckart 1860. 294 S. 8 Sgr. Abthl. III. Das Buch der Menschen. 2. Aufl. Daselbst. 1861. 534 S. 20 Sgr.

Diese Lehrbücher erschienen zum ersten Male zu einer Zeit, wo der Umschwung der Lesebuch-Angelegenheit erst im

Beginnen war. Sie statuirten einen entschiedenen Fortschritt zum Bessern. Wenn seit der Zeit die Lesebuchfrage eine viel umfassendere Bedeutung als früher gewonnen hat, so ist der „Lebensspiegel" es seines Theils mit gewesen, welcher ihr dazu verholfen hat. Er hat namentlich über den Kreis eines bloßen Hülfsbuchs zum Lesenlernen, den Lesebüchern noch zu der Anerkennung der weitern Bedeutung mit verholfen, auch Mustersammlungen für den mündlichen und schriftlichen Ausdruck und Lebensspiegel geordnet vorgeführter Lebensverhältnisse zu sein. Darum ließ sich Dr. S. weder an einem planlosen Aggregat von Lesestücken genügen, noch wählte er dieselben für bloß materielle Lebensanschauungen, sondern ordnete seine gesammelten Materialien, mit Abweisung trockner Abrisse aus realistischen Unterrichtsgegenständen, nach einer einheitlichen Idee, so daß zunächst das kindliche Gemüth in der Erkennung des höhern Lebenswegs und Lebenszieles, der Führer dazu (Eltern, Lehrer, Gewissen, die Engel, Buch der Natur, die Geschichte, das Wort Gottes, der heilige Geist), sowie in der Erkennung der Dinge und des Lebens der Natur, nach Tages- und Jahreszeiten, Anreiz und Befruchtung zu seiner gesunden Entwickelung erhalte, um dann weiterhin an der Natur reichen Stoff zum Denken, zur weitern Pflege des Gemüths und zur Entfaltung der Willenskraft zu gewinnen. Hierzu bot die zweite Abtheil. eine Fülle von Beschreibungen und Schilderungen naturkundlichen und geographischen Inhalts. Zuletzt hatte die 3. Abtheil. die Bestimmung, zur Weckung und Belebung der Thatkraft in den gereiftern Schülern den Menschen in allen seinen Hauptbeziehungen und die Lebensverhältnisse desselben vorzuführen, nämlich nach seinem leiblichen Sein und Leben, nach seinen geistigen Kräften, den Lebensaltern und Lebensverhältnissen, so wie nach seiner Stellung in der Kirche, im Hause, in den verschiedenen bürgerlichen Ständen und Berufsthätigkeiten, und nach seiner Pflege der Künste und dergl. Mehrfach ist mit mancherlei Abänderungen in andern später erschienenen Lesebüchern eine verwandte Idee bei deren Abfassung maßgebend gewesen, — es sei beispielsweise nur an die Bücher von Fulda, Haesters, Gude und Gittermann, Berthelt, Jäckel und Petermann, des Münsterberger Seminars erinnert —, jedoch in soweit theils nur das simple Volksschulbedürfniß, theils der Zweck weitergehender Bildung im Auge zu behalten war, mußte der Stoff merkliche Verschiedenheiten zeigen, und auch

die Darstellungsform bald nur populär gehalten sein, bald konnte sie mustergiltigen Autoren direct entlehnt werden. Dr. S., ein Schüler des ehrwürdigen G. H. v. Schubert, aus dessen verschiedenen Schriften er viel aufgenommen hat, verfolgt in seinem Lebensspiegel eine klar und unverhüllt bekundete ernst religiöse, kirchliche Richtung, und es ist der als überwiegend biblische Geist, welcher sich durch Alles hinzieht. Sein Buch ist sehr reich und mannichfaltig, fordert aber schon sehr früh die Reflexion heraus, ist also für gewöhnliche Kräfte in vielen Stücken zu schwer und wird mehr Stoffbuch für Lehrer als ein Lesebuch für Schüler nützen. Es ist aber nach wie vor zu empfehlen.

---

9. a. L. Wangemann: Biblische Geschichten für die Elementarstufe mit bildlichen Darstellungen. Eisleben. Reichardt 1861. 87 S.
b. G. Grotefend: Leitfaden für den Unterricht in der biblischen Geschichte. Zunächst für höhere Töchterschulen. Wismar und Ludwigslust. Hinstorf. 1861. 60 S.

Das erste Büchlein umfaßt 48 biblische Geschichten, je 12 aus dem A. T. und N. T. für jede der 2 unterschiedenen Stufen. Die Erzählweise ist mit Ausscheidung alles Abstracten, soweit dies überhaupt möglich und für kleine Kinder angemessen ist, in meist ganz nahem Anschluß an das Bibelwort gehalten; auch sind die Geschichten viel mehr abgekürzt als z. B. bei Zahn. Charakteristisch ist ebensowohl die Einarbeitung von Katechismusstücken, Sprüchen, Gesangbuchs- oder andern kindlichen Verslein, als eine für die 2. Stufe beigefügte Angabe der Hauptgedanken, welche jeder Geschichte zu Grunde liegen, und die Zertheilung jeder Geschichte in ihre einfachen Abschnitte. Man kann mit der Auswahl der Geschichten und Sprüche und meistens auch mit der der Verslein einverstanden sein; dagegen ist's eine andere Frage, ob erheblich größere Faßlichkeit gewonnen wird, wenn an vielen Stellen das an sich gar nicht schwer verständliche edlere Bibelwort durch alltägliche, popularisirende Ausdrucksweise beseitigt wird. Die Grenze in Rücksicht „der möglichsten Ausscheidung alles Abstracten" ist überhaupt eine recht flüssige. Die eingedruckten Holzschnitte sind ganz befriedigend.

Das andere Büchlein setzt eigentlich eine nähere Vertrautheit mit dem Inhalt der einzelnen biblischen Geschichten

voraus, und soll neben dem steten Gebrauch der Bibel nur „Uebersichten, verschiedenartige Zusammenstellungen und gedrängte Darstellungen zur Wiederholung" gewähren. Somit ist's nicht die Erzählung dieser Geschichten selbst, sondern eine schematische Bibel- und biblische Geschichtskunde, was dargeboten wird, mit chronologischen und genealogischen Tabellen aus dem A. T. und einer Evangelien-Harmonie des N. T., so wie mit einigen von andern Autoren (Kurtz, Wernicke, Steglich) direct entlehnten Abschnitten über das hlg. Land, die Geschichte des israelitischen Volks, die Poesie des Hebräer, die christliche Kirche u. a. m. vermehrt. Außerdem sind theils zur gedrängten schriftlichen Darstellung, theils zur mündlichen Wiedererzählung besondere Aufgaben gestellt. Der praktische Werth des Ganzen kann nur als ein zweifelhafter bezeichnet werden; schwerlich wird das Büchlein sich in vielen höhern Töchterschulen einer besonderen Beachtung zu erfreuen haben.

---

10. Th. Schacht (Oberstudien-Rath): Kleine Schulgeographie. 8. Aufl. nebst einer Karte. Mainz. Kunze 1861. 144 S.

In dem Vorwort merkt der Verf. an, daß in der neuen Aufl. nur einzelne Berichtigungen und kleinere Zusätze nebst einigen Paragraphen in der physikalischen Erdkunde hinzugekommen sind, sonst ist das übrige wie der ganze Plan unverändert geblieben. Das Büchlein ist im engsten Sinne des Wortes Lehrbuch, vermeidet deshalb alle ausführlichen Schilderungen, obwohl es namentlich alle topischen und physikalischen Gegenstände sachlich mit vieler Sorgfalt und Spezialität kurz beschreibt, und überhaupt durch geeignete Verbindung der physischen und politischen geographischen Lehrstücke die Selbstthätigkeit des Schülers lebhaft anzuregen sucht. Es ist darin eigenthümlich, daß nach einleitenden geographischen Vorbegriffen zunächst Mittel-Europa oder Deutschland nebst den benachbarten Landstrichen nach seinen orographischen und hydrographischen Terrain-Verhältnissen näher betrachtet, dann zur allgemeinen Erdbeschreibung des ganzen Erdkörpers (mathematisch und physikalisch) fortgeschritten und nun erst die 5 Erdtheile, von Asien anhebend und Europa besonders beachtend, durchgenommen werden. Auch der politischen Geographie wird dabei ihr relatives Recht, obwohl sie hinter ihren Schwestern etwas zurücksteht. Der Verf. legt Werth auf das Anzeichnen der Karten an die Wand-

tafel und auf Excerpte aus dem Lehrbuch, sowie auf Uebersichten, welche von Schülern über das Gelernte abzufassen sind. Jedenfalls nimmt er den häuslichen Fleiß dadurch stark für geographische Weiterbildung in Anspruch. Das Buch ist gut und bleibt empfehlenswerth.

---

11. S. Steinhard: Volksbibliothek der Länder- und Völkerkunde oder geographische Haus- und Lehrbücher für Jung und Alt. 1. Bd. Deutschland und sein Volk. I. 1. Lief. Leipzig. Brandstetter, 1861.

Das Werk, welches in erster Lieferung wieder versandt worden ist, ist dasselbe, welches im Scheube'schen Verlag vor ein Paar Jahren bis zur Vollendung des ersten und zweiten Bandes gedieh; nur der Verlag ist gewechselt. Wir haben es schon bald nach seinem Erscheinen als ein werthvolles, fleißig und namentlich in den physisch-topographischen Verhältnissen (vorzüglich der Alpen) sehr speciell und genau gearbeitetes bezeichnet. Seitdem ist es bereits von Einigen zu geographischen Bildern benutzt; u. A. von Lansing und Kutzner, was auch ein günstiges Zeichen ist.

---

12. D. G. L. Städler (Prof.), Oberlehrer an der Städtischen höheren Töchterschule zu Berlin: Lehr- und Handbuch der allgemeinen Geographie. Mit zahlreichen Holzschnitten. Leipzig. Brockhaus 1860. 961 S.

Als seine Aufgabe bezeichnet der Verf. im Vorwort die Ueberlieferung „der Ergebnisse der geographischen Wissenschaft an die Schule und das gebildete Publikum in einer den Bedürfnissen und Anforderungen der Zeit entsprechenden Weise." Eine solche Aufgabe ist an sich zeitgemäß, weil das heutige Leben einer Vermittlung der Resultate der Wissenschaft für Solche bedarf, denen Zeit und Beruf keine seitabliegenden Specialstudien gestattet und die doch an den Resultaten Antheil zu nehmen wünschen. Sie ist hier in Betreff der Geographie in einer ebenso wohl überlegten, als anerkennenswerthen Weise zu lösen gesucht. Dem Verf. steht eine umfassende Sachkenntniß und pädagogische Erfahrung zur Seite, die bei seiner unverkennbar großen Sorgfalt und Consequenz in der Verfolgung seines Planes um so trefflicher zu Statten gekommen ist, als es überhaupt schwierig war, aus der Fülle des Materials das Passende und Bedeutsame zu wählen und es lehrhaft und entsprechend vorzutragen. Daß ihm dies in

besonderm Maaße gelungen, muß das gerechte Urtheil anerkennen. Sein Werk umfaßt die Lehren über die ganze Erde, und die stete Beziehung des Einzelnen auf das Ganze ist einer der hervorzuhebenden Vorzüge daran, zumal da dabei der innere Sachzusammenhang sorgfältig gewahrt ist. Daß um dieser steten Beziehung willen ein weises Maaß in den Details gehalten ist, kann nur gebilligt werden. Sowohl der mathematische, als der verhältnißmäßig noch reicher bedachte physikalische Theil lassen dies Maaß deutlich erkennen; es ist aber keine wesentliche Rücksicht hierbei übergangen. Am eigenthümlichsten ist die politische Geographie insofern behandelt, als der Verf. planmäßig die statistischen Verhältnisse daraus ausgeschieden, sich auf das rein Staaten-Geographische beschränkt und dabei den geschichtlichen Entwickelungsgang der Staaten zum Princip der Anordnung gemacht hat. Damit fällt eine Menge Angaben, welche in solchen Handbüchern sonst aufgenommen zu werden pflegen (man vergleiche das von Ungewitter), von selbst aus, und zugleich tritt eine sonst ungewohnte Anordnung auf. Für letztere hält er die Kappsche Auffassung fest: 1. Staaten der potamischen oder orientalischen Welt (China; Indien; Persien), 2. Staaten der thalassischen Welt oder des Alterthums (Griechenland; Rom), 3. Staaten der oceanischen oder christlichen Welt: Rußland, Mittelmeer-Staaten (Türkei, Griechenland, Italien), oceanische Staaten (Spanien, Portugal, Frankreich, Deutschland, skandinavische Staaten, britisches Reich, amerikanische Staaten). Jeder Staat wird dann in seiner geschichtlichen Stellung und Entwickelung durch die verschiedenen Jahrhunderte vorgeführt, so daß damit eine eigenthümliche Combination von Geschichte und Geographie auftritt, wie sie in dieser Art neu ist. Mit dem ganzen Plan des Verf's. hängt es zusammen, daß in seinem Buche Manches fehlt, was man sonst in geographischen Handbüchern, namentlich bei der Staatengeographie zu finden gewohnt ist, und dagegen Anderes in Art und Ausdehnung findet, was sonst in Geschichtswerken angedeutet zu werden pflegt. In der mathematischen und physikalischen Geographie schließt sich der Verf. der herkömmlichen Auffassungs- und Behandlungsweise an; er behandelt die Fixsterne, das Sonnensystem, das Planetensystem der Erde, den Horizont, die Zeitmessung, den Dunstkreis mit den Meteoren darin, die Oberfläche der Erde, die allgemeine Gestaltung der Gewässer und Länder, die

Oceane, Festländer und Inseln, die einzelnen Erdtheile (am Schluß Uebersichtstafeln der Cardinalpunkte der Festländer, der Größen der Fest- und Insel-Länder, der absoluten Höhen der bedeutendsten Berggipfel, der Hauptströme der Erde, der bedeutendsten Seen und Inseln der Erde) und die Pflanzen und Thiere, namentlich deren geographische Verbreitung. Wenn auch das Werk dem vom Klöden'schen neuerem Handbuche an Reichhaltigkeit des physischen Materials bedeutend nachsteht, so lag es eben nicht in der Absicht des Verf's., alle Ergebnisse der Wissenschaft der Schule zu bieten, sondern nur aus deren Schatze das Wichtigste auszuheben. Das ist bestens geschehen. Darum ist das Werk recht lehrreich; aber sein dritter, politischer Theil macht bedeutende Ansprüche an den Fleiß und die Kraft der Schüler, und es ist fast fraglich, ob eine so specielle Verfolgung der geschichtlichen Momente aller Staaten ein allgemeines Bedürfniß für gebildete Laien sein mag; für Schulen ist hier eher viel zu viel als zu wenig dem Merken angesonnen. Jedenfalls ist das Werk sehr empfehlenswerth und wird seine Stelle neben ähnlichen mit allen Ehren behaupten. Insbesondere können Lehrer daraus viel lernen.

---

13. Reisen in Central-Afrika von Mungo Park bis auf Dr. H. Barth und Dr. E. Vogel. Bearbeitet von Dr. E. Schauenburg, Oberlehrer an der Realschule zu Düsseldorf. 1. Bd. M. Park, H. Clapperton, R. Lander. Mit Titelvignette, Illustration, drei Portraits und einer Karte. Lahr. Schauenburg & Cp. 1861. 560 S.

Man kann das Unternehmen des Verf's., aus den Original-Reiseberichten und sonstigen Vertrauen verdienenden Werken über Central-Afrika ein Gesammtbild dessen herzustellen, was der Forschereifer einer respectablen Reihe von Reisenden und Forschern in diesem Ländergebiet unter großen Gefahren und Opfern thatsächlich für die geographische Wissenschaft und die Theilnahme der Gebildeten errungen hat. Die schon gemachten Anstrengungen, und das Netz der neuen in Angriff genommenen Reiserouten, um Afrika von allen Seiten her zu durchmessen und in die Kunde davon erwünschte Continuität und Vollständigkeit zu bringen, verdienen es wohl, Alt und Jung vor Augen gestellt zu werden, um jene Anstrengungen, welche auch von evangelischen und katholischen Missionaren getheilt werden, zu ehren und wahrheitstreuere

Kenntniß von Afrika an die Stelle der landläufigen wunderlichen Vorstellungen zu setzen. Gerade jetzt ist mehr als sonst das Interesse der civilisirten Welt diesem Erdtheil lebhaft zugewendet, und wie Barth, Overweg, Vogel, Livingstone, so ist noch eine Reihe Anderer bedeutsam für die Weckung dieses Interesses geworden. (cf. Dr. Petermann's „geographische Mittheilungen".) Schauenburg hat in sehr ansprechender Weise zusammenfassender Darstellung der Reisebestrebungen, der Ziele und Zwecke derselben, der Mühsale, Beschwerden und Opfer; des theilweisen Mißlingens und andrerseits der wirklich bedeutenden Erfolge für Kunde der Länder und Völker in allen geographischen, physikalischen, ethnographischen, merkantilen, sprachlichen, sitten- und religionsgeschichtlichen Beziehungen und dergl. ein recht lehrreiches Bild von Central-Afrika geschaffen, das mit sehr viel Nutzen auch in die Hände der erwachsenen Jugend gelegt werden kann. Die mitgetheilten Reiseerlebnisse erhalten auch das Interesse derer rege, welche noch nicht die volle Bedeutung der errungenen Erfolge zu würdigen vermögen. — Der erste Band behandelt in 5 Büchern die physische Beschaffenheit Afrikas, die Entdeckungen der Alten (von Necho an bis Cl. Ptolemäus), der Araber, Portugiesen, Franzosen und Engländer im Mittelalter und bis zu Ende des 18. Jahrhunderts (Edriso, Leo Africanus, Heinrich der Seefahrer, Bartholomäus Diaz, Jannequan und Brue, Thompson, Stibbs, Houghton), ferner die Reisen M. Park's, Clapperton's, R. Landers bis zu Overweg's Tode. Wir empfehlen das ansprechende Reisewerk um so mehr als eine werthvolle Jugendlectüre, als auch Barth's und Vogel's Reisen im 2. Bd. behandelt werden sollen, die größern Originalwerke über letzere aber nicht für Jedermann zugänglich und ansprechend genug sind, da sie das rein wissenschaftliche Interesse in den Vordergrund stellen.

W. v. A.

13. L. Häusser: Deutsche Geschichte vom Tode Friedrichs des Großen bis zur Gründung des deutschen Bundes. Neue Ausgabe in 4 Bänden. 4—15. Liefr. bis Ende des 3. Bds. Berlin. Weidmann 1861.

Da in diesen Blättern bereits (III. Bd. d. neuesten Folge S. 168, und IV. Bd. S. 76) über den Geist und die Haltung dieses sehr interessanten Geschichtswerks wiederholt die Rede gewesen ist, so erübrigt nur zur weitern Em-

pfehlung desselben über den reichen Inhalt desselben, soweit uns die erschienenen Lieferungen bisher zugegangen sind, summarisch zu referiren. Denn in die überaus große Mannigfaltigkeit des Einzelstoffs, der Charakteristik der Personen, Situationen, Tendenzen und ihrer Erfolge einzugehen, würde hier ebenso unthunlich als unerforderlich sein. Das Werk ist so geschrieben, daß die politischen Genossen, wie die Gegner des Verf.'s ohne Zweifel sehr viel daraus lernen können, da es lichtvoll und mannhaft ohne Schminke und Liebedienerei die Thatsachen und Charaktere beurtheilt, wenn gleich nicht alle so, wie mancher andere Geschichtsschreiber geurtheilt hat. —

Von der 4. Lieferung an beginnt die Darlegung der Situation vor dem Kriege 1792. Es wird dann dieser Krieg mit allen seinen einzelnen wichtigen äußern Vorgängen und die Geschichte der geheimern Vorgänge zwischen den leitenden Personen und Kabinetten mit vielen charakteristischen Einzelheiten, mit Aufzeichnung der herrschenden Stimmungen, der Haltung der Regierungen, der Sonderinteressen und ihrer Früchte, so wie des Resultats der verschiedenen Feldzüge im Frieden zu Basel vorgeführt und dabei die Theilung Polens eingeschaltet. Mit dem Frieden zu Basel schließt das 2. Buch in der 5. Lieferung, und damit zugleich der 1. Band. Der zweite Band behandelt im 3. Buch zunächst die Geschichte des deutschen Reichs bis zu seiner Umgestaltung 1803; nämlich die Kabinetspolitik in Oesterreich und Preußen, die Consequenzen derselben nach Innen und Außen, die Feldzüge 1795 und 1796 bis zum Frieden zu Campo Formio, mit Blicken auf die Lage Oesterreichs und des deutschen Reichs und den Charakter der Verwaltung und vieles Andere, ferner die interessante Geschichte des Rastatter Congresses, des neuen Krieges bis zum Lüneviller Frieden, wie die detaillirte Darlegung der diplomatischen Schachzüge und Verhandlungen, welche den Reichs-Deputations-Hauptschluß und dessen Reichauflösenden Charakter zur Folge haben. Das vierte Buch schildert die „Zeit deutscher Erniedrigung" bis zum Jahre 1806 unter der Bonapartischen Politik, namentlich die Wirkungen des Bonapartischen Kaiserthums auf Deutschland, die Coalition und den Kampf 1805 mit seinen politischen und militairischen Situationen, woran sich die Geschichte des Rheinbunds und der Lage Preußens bis zur Zertrümmerung des Heeres und Staates bei Jena und Austerlitz schließt. Diese

Parthien enthalten ein überaus interessantes Material, dem im Einzelnen allerdings von anderer Seite widersprochen werden dürfte. Der 3. Band, welcher mit der 15. Lief. schließt, führt den Unglückskampf Preußens bis zum Frieden zu Tilsit fort, wendet dann sich mit viel Vorliebe zu den einzelnen Seiten der Reform der preußischen Monarchie, überall leitende Persönlichkeiten und mit einfließende allgemeine Zustände eingehend charakterisirend, behandelt den Krieg 1809 und die mannigfaltigen Situationen und Pläne (ebenso die Episoden Schill's und des Herzogs von Braunschweig), die Gipfelung Napoleonischer Macht und Anmaßung nebst der Katastrophe, welche Napoleon's Sturz in Rußland vorbereitet. Dieser Band schließt mit dem Rücktritt der Reste der großen Armee auf das linke Riemen-Ufer. – Wie die Fülle der Ereignisse auch den Blick etwas verwirren könnte, so ist doch vom Verf. mit anerkennenswerther Klarheit der Gang der Ereignisse in seinem innern und äußern Zusammenhange so dargelegt; daß man überall die Schwere der Zeit für Deutschland, aber auch die Elemente zur Wiederaufraffung aus tiefer Schmach erkennen muß. Es kann das reichhaltige Werk nicht ohne viel daraus gelernt zu haben studirt werden; und es ist deshalb zu empfehlen.

W. v. A.

---

14. Dr. H. Birnbaum: Das Reich der Wolken. Vorträge über Physik des Luftkreises und die atmosphärischen Erscheinungen. (Malerische Feierstunden. 2. Serie. X. Bd.) Mit 3 Tonbildern und 90 in den Text gedruckten Abbildungen. Leipzig. Spamer 1861. 216 S.

„Das Buch will anregend belehren. Es erzielt ebenso wenig eine Gelehrten-Gründlichkeit, wie eine solche Vollständigkeit, die den Grundsatz des Maßhaltens aus dem Auge verlöre. In Hinsicht der Behandlung des Stoffs stellt es sich auf einen durchaus populären Standpunkt. Es will leichtfaßlich belehren, sich nirgends mit einem oberflächlichen Hinweggleiten begnügen, sondern — für das gebildete große Publikum — so viel nur möglich in das eigentliche Wesen der Sache selbst eingehen, um dem denkenden Leser einen soliden Untergrund zum spätern sichern Weiterbau zu geben." So heißt es im Vorwort. Der Inhalt des gefällig und wirklich leichtfaßlich geschriebenen Buches umfaßt das, was in physikalischen Lehrbüchern unter dem

Kapitel: Lehre von der Luft vorgetragen zu werden pflegt. Der Titel: Reich der Wolken ist deshalb in so fern zu wenig bezeichnend, als das Buch keine bloße Wolkenlehre, auch nicht bloß eine populäre Meteorologie, sondern eben das Faßlichste aus der ganzen Luftlehre enthält, worin die Wolken und die atmosphärischen Erscheinungen in und unter denselben nur besondere Abschnitte bilden. Es wird besprochen „die Luft unter dem Einflusse der Schwerkraft und der Elastizität, die Luftpumpe, der Schall in Beziehung zur Atmosphäre, die Beziehung der Atmosphäre zu dem Wasser unter dem Einfluß der Wärme, die Erscheinungen des Wassergehalts im Luftkreise, die Bewegung der Luft, ihre Bedeutung und ihre Folgen, die Wasserphänomene des obern Luftkreises, die Chemie der Luft, die Elektrizität der Luft, das Licht und die Atmosphäre"; beide letztere Abschnitte in Gesprächsform. Die Leichtfaßlichkeit der Darstellung bedingte eine gewisse Breite derselben, welche das, was ein Lehrbuch concinn und knapp hinstellt, durch ausführlichere Umschreibung mundrechter macht; darunter hat aber die sachliche Genauigkeit nicht gelitten. Sowohl die Phänomene, als die Apparate und die mit ihnen anzustellenden Versuche, sind gut und richtig beschrieben, wie das von dem sachkundigen Verf. nicht anders zu erwarten war. Und überdies ist durch zahlreiche Anführungen aus der Geschichte der Physik ein besonders anregendes Moment in die Auseinandersetzungen gebracht, das Lehrern zur Beachtung zu empfehlen ist. Ebenso ist der praktischen Nutzanwendungen fleißig gedacht, und hie und da eine gelegentliche Mittheilung eingeflochten, welche zwar „das Reich der Wolken" nicht näher angeht, aber bei der ganzen ungezwungenern Art „malerischer Feierstunden" zulässig erscheinen kann. Die Abbildungen sind meistens ebenso schön als lehrreich; einige entbehren jedoch der Beziehungen zum Text, z. B. die Schlucht bei Pfäffers, oder erscheinen entbehrlich, wie das Bild von Otto v. Guerike's Experiment zur Trennung der Magdeburger Halbkugeln, was eben nur zufällige Illustration ist, wie etliche andere Bildchen. Die Jugend wird übrigens das Buch sicherlich nicht ungern lesen, zumal da es recht sauber ausgestattet ist. P.

15. Sonnenstäubchen aus einer Schulstube. Von einem Schulmeister am Jura. Leipzig. Brandstetter 1861. 205 S.

Das ist mal wieder ein recht ächt pädagogisches Büchlein, überaus lieblich in seinem ganzen Inhalt, vieler beherzigenswerthen Gedanken, Erfahrungen, Winke und Rathschläge voll und so mild und warm geschrieben, daß, wer es mit stiller Sammlung liest und erwägt, dem Verf. nur dankbar die Hand drücken wird. Letzterer ist zwar kein Schulmeister im oft bespöttelten Sinne des Worts, aber jedenfalls ein Kenner, Freund, feiner Beobachter und Förderer des Schullebens, also — wenn er zugleich wirklich praktischer Lehrer sein sollte — ein Mann mit dem Herzen auf dem rechten Flecke und mit klarem Auge für das Eine, was Noth thut, zumal der Schule. Das Büchlein enthält in der ersten Abtheilung „Bibelsprüche", in der zweiten „Sprüchwörter", in der dritten „Aussprüche von Pädagogen" und in der vierten „Pädagogische Bilder" (Bruchstücke aus Schul-Tagebüchern); durch das Ganze weht ein milder, ächtchristlicher Hauch des lebendigen Glaubens und der Liebe, darum thut alles Einzelne darin so ungemein wohl. — An die Bibelsprüche knüpfen sich pädagogische Betrachtungen, Ermahnungen, Einschärfungen biblischer und vaterländischer Tendenz (cf. W. 9: Klagel. Jerem. 5, 6), der Geist Christi ist als der rechte Schulgeist, die Arbeit auf Glauben als die recht würdige Schularbeit bezeichnet, und auf Grund von Jud. 24 (nicht 21) die rechte „Hut ohne Fehl" angegeben. Bei den Sprüchwörtern bewegt sich der Gedankengang noch unmittelbarer praktisch und auch der Ausdruck freier, hie und da humoristisch, voll Geistesblitze, trefflich für junge Lehrer. Dasselbe ist der Fall bei den an die Aussprüche von Pädagogen geknüpften Gedanken. Wie der Sprüchwörter, so sind auch der Aussprüche nur 13 ausgeführt, aber sie enthalten einen wahren Schatz von Weisheit aus dem pädagogischen Leben und für dasselbe. Die Bilder sind recht direct aus dem Leben; es sind Wahrnehmungen, Bekenntnisse, Besuchs-Ergebnisse und allerlei treffende Gedanken dazu. Kurz das Ganze ist nicht einem Häuflein Sonnenstäubchen, wie's der Verf. bescheidentlich genannt hat, sondern einem Schatzkästlein mit Perlen und Goldkörnern vergleichbar. Man möchte es jedem christlichen Schullehrer schenken.

16. Dr. H. Barth: Reisen und Entdeckungen in Nord- und Central-Afrika in den Jahren 1849—1855. Im Auszuge bearbeitet. 2 Bände. Mit Holzschnitten, Bildern und einer Karte. Gotha. Perthes. 1859. 1861. 508 und 468 S. 3 Thlr.

Das große Reisewerk des Dr. Barth über Nord- und Central-Afrika in 5 Bänden legt in umfassender Weise Rechenschaft ab nicht bloß von den äußeren Reiseerlebnissen und Schicksalen des berühmten Mannes während seiner mehrjährigen Forscherarbeit in den bis dahin theils wenig, theils gar nicht zuverlässig gekannten Gebieten der afrikanischen Wüste und der südlich davon gelegenen Reiche, sondern es verbreitet sich vielmehr über die Naturbeschaffenheit, den geographischen Charakter, den geognostischen Bau, die physikalischen Verhältnisse derselben, so wie über die dort wohnenden Völker, ihre Sitten, Gebräuche, ihren Anbau, ihre Kämpfe, ihren Handelsverkehr, ihre Regierung, Geschichte und Sprachen. Es hat also einen ebenso mannigfaltigen und reichen, als bedeutsamen, zu einer Menge neuer Aufschlüsse führenden und so das Gesammtbild von jenen Ländern und Völkern berichtigenden und ergänzenden Inhalt, und erläutert ihn durch Zeichnungen, Tabellen, Uebersichten vielfältig. Dadurch wird es unbezweifelt zu einem der Hauptwerke, aus denen die neueste Kenntniß Afrika's geschöpft werden muß; zumal da der Verf. ebenso gewissenhaft und sorgfältig, als fleißig und umsichtig, ebenso geistvoll combinirend als gründlich prüfend zu Werke gegangen ist. Aber die Kostspieligkeit des Werkes machte es doch vielen unzugänglich. Jetzt ist in dem oben genannten Buche vom Verf. selbst ein freibearbeiteter, selbstständiger Auszug daraus geliefert, welcher mit Ausscheidung des spezifisch wissenschaftlichen Interessen zu gut kommenden Materials, ein in engern Rahmen zusammengefaßtes Gesammtbild der persönlichen Erlebnisse, der wichtigsten allgemeinere Theilnahme erweckenden Aufschlüsse über Wüste, Wüstenleben, über die Negervölker, ihr Leben, ihre Stellung zu einander, über ihre Reiche und deren Verkehr, über die Naturbeschaffenheit der Sahara und des Tief-Sudan westlich vom Tsad See bis nach Timbuktu aufgerollt. Sowohl das Selbstgesehene, als das von Kundigen Erforschte über Natur, Leben und Geschichte einer Länderstrecke von mehr als 15° Breite und eben so viel Länge ist darin am Faden eines Tagebuchs zusammengefaßt, in edler, frischer, lebendiger Darstellung, ohne den

Pomp zwar einer phantasiereichen Naturmalerei, aber nüchtern, klar und fesselnd, und dadurch ganz geeignet, für größere Lesekreise die Kenntnisse und Vorstellungen derselben von jenen Gegenden in sehr wesentlichen Beziehungen berichtigen und sicherer begründen zu helfen. Lehrer der Geographie müssen durchaus eingehendere Notiz von solch einem Werke nehmen, wenn sie fortan nicht in vagen, falschen und haltlosen Mittheilungen über Nordafrika befangen bleiben wollen. Afrika ist in neuester Zeit der Erdtheil geworden, den man von Nordosten, von Westen und Süden ebensowohl, als von Norden her für die weitere, gründliche Erforschung in Angriff nahm, und der aus den vielfachen fabelhaften Vorstellungen herausgeschält worden ist, in welche ihn die Phantasie mancher Autoren gehüllt hatte. Jetzt liegen feste, sichere Thatsachen, erforscht von sachkundigen, nüchternen, tüchtigen Männern vor, welche Licht in die dortigen geographischen, ethnographischen und naturgeschichtlichen Verhältnisse gebracht haben, und gerade Barth's Arbeiten gehören zu den wichtigsten und eindringendsten darunter. Deshalb verdient obiges Werk nicht nur unter Freunden der Geographie, sondern namentlich auch unter deren Lehrern die weiteste Verbreitung, und kann nicht anders als lebhaft für dieselbe empfohlen werden, da es auch durch civilen Preis zugänglich gemacht ist.

E.

---

17. E. Vogel, der Afrika-Reisende. Schilderung der Reisen und Entdeckungen des Dr. E. Vogel in Central-Afrika, in der großen Wüste, in den Ländern des Sudan. Nebst einem Lebensabriß des Reisenden. Nach den Original-Quellen bearbeitet von H. Wagner. Mit 100 in den Text gedruckten Abbildungen, 8 Tonbildern, sowie einer Uebersichtskarte der Reiseroute Dr. E. Vogels. Leipzig. Spamer 1861. 321 S. $1^1/_3$ Thlr.

Obwohl in mehreren Beziehungen dieses Buch eine verwandte Aufgabe mit dem vorigen hat, und Vieles darin zur Sprache gebracht wird, was auch in jenem dargestellt ist, so ist doch die Tendenz beider keineswegs übereinstimmend. Der Bearbeiter Wagner, seiner ganzen Neigung nach zur Betrachtung und Schilderung der Naturgegenstände gewendet, hat die ihm zur Verfügung gestellten Papiere, welche Dr. Vogel an seinen Vater in Leipzig schickte, als Grundlage benutzt, nicht um ein Buch mit wissenschaftlichen Originalbe-

richten und Erörterungen daraus zu verfassen, sondern um gebildeten Laien, denen das streng wissenschaftliche Interesse nicht nahe liegt, ein Bild des Natur- und Völkerlebens in Afrika aufzurollen, wie solches gegenwärtig der davon erworbenen Kenntniß entspricht. Obwohl er zu diesem Behuf auf eine kurz zusammenfassende Darlegung der Reisen mehrerer Vorgänger Vogel's zurückgegriffen hat, ist doch das Leben des afrikanischen Continents in seinen Pflanzen und Thieren, wie in seinen Völkerschaften, ihm die Hauptsache, die er auch bei Verfolgung des Reiseberichts Vogel's und bei Darlegung der von ihm herrührenden Forschungen im mittlern Sudan immer im Auge behält. Das Buch ist seinem Zwecke entsprechend gut und anziehend geschrieben, mit vielen Excerpten aus Vogel's Originalberichten, jedoch auch mit vervollständigter Heranziehung der charakteristischen Landschaftsmomente der neben Vogel's Reiseroute ausgedehnten Länder, deren nähere Erforschung Barth's Verdienst ist. So detaillirt wie Barth's Buch geht das von Wagner übrigens nicht in die geographischen, historischen und ethnographischen Verhältnisse ein, da ihm die Naturbilder die Hauptsache bleiben, welche denn auch auf mannigfaltige Weise durch zahlreiche Holzschnitte an Anschaulichkeit gewinnen. Der Leserkreis, für welchen das Buch bestimmt ist, wird auf originale Treue dieser Abbildungen zwar zu verzichten haben, da sie eben nur frei componirt, resp. entlehnt sind, aber immer eine willkommene Zugabe daran schätzen, zumal da, wo sie charakteristische afrikanische Scenerien und Naturgegenstände darstellen. Die Schrift Wagner's verdient in der That Anerkennung und Empfehlung, zumal da sie auch bestimmt war, das Interesse für Anstrengungen zu wecken, welche Vogel's Schicksale in Wadai aufklären, möglicherweise ihn, wenn er noch am Leben ist, zu retten, Anstrengungen, welche durch v. Heuglin mit reicher national-deutscher Unterstützung gegenwärtig ihrem Ziele näher geführt werden, wie die Mittheilungen von Dr. Petermann zur allgemeinern Kenntniß bringen.

---

18. a. Dr. E. Schauenburg, Oberlehrer: Reisen in Central-Afrika von Mungo Park bis auf Dr. H. Barth und Dr. E. Vogel. 2. Bd. (bis 11. Lief. S. 192.) Lahr 1861. à Lief. 1/4 Thlr. (Mit Illustrationen.)

b. Dr. E. Schauenburg: Richardson, Barth, Overweg und Vogel in Central-Afrika. Erzählung ihrer Reisen.

1—7. Liefer. (bis S. 464). Mit Portraits und Karten. Lahr 1861. à Lief. 1/4 Thlr.

Das erstere dieser beiden Bücher ist früherhin schon in diesen Blättern nach Vollendung des ersten Bandes besprochen worden. Der zweite Band ist bis zur Trennung der drei Reisenden Richardson, Barth und Overweg und zur Abreise von Kano fortgeführt. Auf die Berichte der Reisenden gestützt, sucht der Verf. ein Gesammtbild der Erlebnisse derselben und der Resultate ihrer Forschungen zu vermitteln. Zwar begleitet er auch jeden einzelnen der Männer auf seinen besonderen Touren und erzählt dessen eigenthümliche Erfahrungen, aber mehr Werth legt er auf übersichtliche Zusammenfassung. Dadurch gelingt es, mit Ausscheidung einer Menge unbedeutenderer Zwischenfälle, das Wesentliche in's gehörige Licht zu stellen, und den Charakter des Landes wie der Völker darin, sowohl ihrer eigenthümlichen Natur als besonders auch ihrer Geschichte nach, in abgerundeter, knapperer Form vorzuführen und zur klaren Anschauung zu bringen. Neben den Berichten über die persönlichen Reiseabenteuer, die Mühen und Gefahren der Reisenden, die zugleich den Blick in das Familien- und Völkerleben, in Verkehr, Sitten und Regierungsweise der Bewohner der Wüste und ihrer Grenzgebiete eröffnen, sind es namentlich die geographischen und historischen Beziehungen, die mit ihren neuen Aufschlüssen hervorgehoben werden. Dadurch erlangt die ganze an sich schon lehrreich und gut geschriebene Darstellung auch einen für unterrichtliche Benützung beachtenswerthen Charakter. Verf. verzichtet auf allen romantischen Schmuck, aber dadurch rückt er nur den factischen Verhältnissen und Zuständen um so näher und zeigt sie so, wie sie sind. Der Inhalt ist, wie es die Sache selbst mit sich bringt, sehr mannigfaltig und reich, seine Behandlung recht zweckmäßig, und es kann dies Buch deshalb besonders Schulbibliotheken zur Anschaffung empfohlen werden.

Das zweite Werk ist in manchen Beziehungen als eine gute Ergänzung des ersteren anzusehen. Zwar ist in diesem bereits Vieles von dem mit erhalten, was das neue Buch abermals enthält; aber, wie der Titel schon sagt, nimmt es besonders auf die große Expedition Rücksicht, welche die 4 genannten Männer seit 1849 nach Central-Afrika unternahmen, und von der nur Barth zurückgekehrt ist. Die Art der ganzen Behandlung entspricht der im ersten Werk, doch verstattet der umfänglichere Raum mehr Eindringen in die Details, be-

sonders in die geographischen Landschaftsgemälde und in die historischen Verhältnisse. Es kann nicht fehlen, daß hier die Quintessenz der Barth'schen Berichte vorzugsweise benutzt wird, doch ist sie selbstständig verarbeitet. Die volle Frische originaler Anschauung, wie sie das Barth'sche Werk hat, läßt sich selbstverständlich hier nicht erwarten, da der Verf. eben nur referiren kann, was jener berichtet. Jedoch die zusammenfassende Behandlung, und die stete Berücksichtigung der gleichzeitigen Unternehmungen der Forscher auf ihren später getrennten Gebieten, gewährt dafür wieder ein besonderes Interesse des succesiven wissenschaftlichen Angriffs und der entdeckenden geistigen Eroberung großer, seither wenig zuverlässig bekannter Länderstrecken. Ebenso erweitern die mehrfach eingeflochtenen Excerpte aus den Reflexionen der Reisenden über den afrikanischen Stand der Dinge in socialer (Sclavenfrage), politischer, merkantiler und religiöser Beziehung den Blick auf das innere Völkergetriebe und verhelfen zu einer richtigern Beurtheilung derselben. Somit ist auch dies zweite Werk von besonderm Werth und verdient die ihm gewordene Anerkennung vollkommen.

---

19. F. Voigt, Prof.: Geschichte des brandenburgisch-preußischen Staates. Berlin. Dümmler 1860. 649 S. 2 Thlr.

Aus wirklichen, gründlichen Geschichtsstudien hervorgegangen, ist diese „Geschichte" kein so leicht hin geschriebenes, bloß zum Amüsement oder oberflächlichen Einführung in die brandenburgisch-preußische Geschichte bestimmtes Buch. Nicht die pikante, mit mancherlei Anekdoten aufgeputzte Sprache und die Genüge an überwiegend äußerlichem Beiwerk, nicht die wohlfeile Breite der Darstellung, sondern eine eher etwas trocken gehaltene Erzählung und Auseinandersetzung, welche in die innersten Lebensbeziehungen der Fürsten, des Volks und des Staats eindringt und den Reichthum der ernsten, nachhaltigen und folgewichtigen Arbeiten in und für denselben nach den verschiedensten Seiten hin enthüllt, ist es, wodurch der Verf. denen, welche sich mit dieser Geschichte ein Stück Studienarbeit machen wollen, einen tüchtigen Dienst zu erweisen sucht. Er verzichtet auf eine Menge Dinge, welche in den gewöhnlichen Handbüchern der preußischen Geschichte zur Sprache gebracht zu werden pflegen, und wendet sich dafür der Entwickelung der innern Staatsverhältnisse, der Ge-

schichte aller einzelnen allmählig zum preußischen Staate hinzugekommenen kleinern und größern Ländertheile und der auf die neuern Forschungen gegründeten Aufhellung vieler bisher von dem Einen dem Andern prüfungslos nachgeschriebenen, irrig aufgefaßten Thatsachen zu. Dadurch erhielt das Buch seinen eigenthümlichen Werth insbesondere für Lehrer der vaterländischen Geschichte. Mögen eine Menge Nebendinge anderswo, und so weit speziellere Züge untergeordneter Persönlichkeiten in Frage kommen, in den verschiedenen Memoiren nachgelesen werden; hier in diesem Buche finden sich in gedrängter Zusammenfassung klar und gründlich dafür die Kernsachen der ganzen Volks- und Staatsgeschichte, eine historisch würdige Darstellung ihrer Entfaltung, begründete Beleuchtung der Charaktere von Personen und Situationen, wo in andern Büchern noch so viel Unhaltbares und Oberflächliches zu lesen ist; eindringende Erörterung der Mittel und Wege, wie das alte ständische Verhältniß, wie Bürger- und Städtewesen, Landbau, Industrie, Handel, Abgabewesen, Landesvertheidigung, Rechtspflege, kirchliche Institutionen, Landesverwaltung und dergl. im Laufe der Zeit umgestaltet und weiter entwickelt worden sind; sachlich reichhaltigere Auseinandersetzung der Beziehungen, in denen Brandenburg und Preußen zu den übrigen deutschen Staaten und Ländern, wie zu den außerdeutschen stand und dergl. Die berichtigte Auffassung der Erwerbung der Mark Brandenburg durch die Hohenzollern, die würdigere Ansicht von der Regierung der beiden ersten preußigen Könige und von ihrem königlichen Sinn, die sorgfältigere Einschau in die Staatslage zu Friedrich Wilhelm's II. und III. Zeiten, die umfassendere Darlegung des großartigen Regiments des großen Kurfürsten, und wo sonst noch früher minder aufgehellte Stücke der Geschichte sich finden, z. B. schon bei der Markengründung und der Germanistrung und Christianistrung derselben, — das sind u. A. Momente, die der Verf. besonders in's Auge gefaßt hat. Daneben fehlt es auch nicht an vielen Berichtigungen in untergeordneten Dingen, z. B. bei dem falschen Waldemar, bei der Sage von der weißen Frau, bei der noch immer als Factum geglaubten Fabel von der Mühle bei Sanssouci, eine Fabel, welche schon längst durch Friedrich Wilhelm IV. persönlich als solche bezeichnet ist u. a. m. Kurz, der Lehrer findet in dem Buche Resultate wirklicher Studien, auf die er sich verlassen kann, und nicht viel bloßes Raisonnement.

Auch die Kriegsgeschichte, selbst die neuere, hat eine würdige, knappe und sachlich beziehungsreiche Bearbeitung gefunden, welche bei jedem Abschnitt das Verlangen des Recurses auf die anderwärts gegebenen Details anregt, die der Raum hier versagt. Das Buch reicht bis zum Tode Friedrich Wilhelm's III. und hat in der speziellen Angabe der Gebietsgröße des Staats unter den einzelnen Hohenzollernfürsten, sowie in 9 gut gearbeiteten Stammtafeln und in der sehr speziellen Inhaltsangabe dankenswerthe Zugaben; es ist der entschiedensten Empfehlung werth. E.

---

20. Abriß der brandenburgisch-preußischen Geschichte. (Verf. und Verleger ungenannt. Druck bei Breitkopf & Härtel in Leipzig.)

Dieser Abriß ist in drei Abtheilungen (0—1740, bis 1815, bis 1860) auf je 2 Quartblättern so gedruckt, daß letztere in Buchdeckel von Schreibbüchern der Schüler eingeklebt werden können. Da ihr Inhalt, obwohl er mehrfach der ältern Auffassung der Geschichte folgt, im Ganzen recht übersichtlich und befriedigend abgefaßt, auch in gutem patriotischen Sinne ausgeprägt ist, so können diese drei Halbbogen recht füglich zum Anhalt beim vaterländischen Geschichtsunterricht dienen. Sie ersetzen einen kleinen Leitfaden für die Schüler der Oberklasse, enthalten eine Menge Thatsachen; namentlich ist unter der Regierung des Königs Friedrich Wilhelm's IV. eine Tabelle aller ihn betreffenden wichtigen Momente von 1840—1860 aufgestellt. Wie man zu Buchumschlägen naturhistorische Darstellungen und Landkarten mit Nutzen verwendet, so wird das auch von diesem Abriß geschehen können, der „die Erinnerung an der Ahnen glorreiche Thaten auf's Neue wach zu rufen" bestimmt ist. Die Käufer erhalten ein Ruhmes-Gedenkblatt mit den Hohenzollernfürsten vom großen Kurfürsten an und mit allerlei die Geschichte Preußens betreffenden Illustrationen als Prämie.

---

21. Dr. H. Pröhle: Unser Vaterland. Blätter für deutsche Geschichte, Cultur und Heimathkunde. Zur Erweckung und Belebung patriotischen Sinnes. Berlin. Seehagen. 1861. 12 Lief. bilden einen Band. 1. Lief. $^1/_4$ Thlr.

Um ein Gesammtbild unsers nationalen Lebens in freier, frischer, belebter, edel-volksthümlicher Weise, ernst und gewis-

senhaft zu schaffen, hat sich der Herausgeber mit einer Reihe von Männern zum Theil berühmten Namens verbunden, und will theils Bilder aus der deutschen Geschichte und dem deutschen Leben (Biographien nationaler Charaktere verschiedenster Katogorien; Abschnitte der Geschichte, welche die brennenden Tagesfragen verstehen lehren), theils deutsche Cultur- und Sittenbilder, ernst und heiter, in Lied und Sage, theils Natur- und Landschaftsbilder aus Deutschland, mit allerlei Illustrationen in Holzschnitt und Lithographie liefern. Aus diesen Gebieten sollen in jedem Hefte Artikel dergestalt zusammengefügt werden, daß sie am Schluß eines Bandes nach ihrer Zusammengehörigkeit aneinander gereiht werden können. Das erste Heft enthält: Ernst Moritz Arndt und seine Zeit von Dr. D. Müller; Charakterzüge aus dem Leben Friedrich Wilhelm's IV. von einem Mitarbeiter, welcher demselben nahe gestanden hat; Schloß Cöpenik von Th. Fontane; über Ehe und Hochzeit in Deutschland vom Herausgeber; Alpenheimath, ein Gedicht von C. Schultes; die Fichte, eine ästhetische Skizze von G. W. Hertzer. Das Gelieferte ist sehr anziehend und gut geschrieben, der Wechsel in den aufgenommenen Artikeln belebend, die ganze Haltung in Sinn und Ton recht wohlthuend. Ueber den Werth des Ganzen läßt sich erst dann ein Urtheil gewinnen, wenn davon mehr vorliegt. Es scheint aber, daß diese Blätter viele Freunde finden können. Die Illustrationen sind gut.

---

22. C. E. Hager und Dr. C. G. Hüttig, Lehrer: Deutsche Bilder aus dem Gebiete der Geschichte und Natur. Ein Lehrbuch für Schule und Haus. Leipzig. Gräbner 1860. 236 S.

In mehr als 200 meist kurzen, bald mit deutschen bald mit lateinischen Lettern gedruckten Abschnitten, enthält dieses Lesebuch, ganz ähnlich wie Schullesebücher, theils wörtliche Entlehnungen, theils Ueberarbeitungen von geschichtlichen (bis S. 134), vaterländisch-geographischem (bis S. 165) und naturbeschreibenden (bis Schluß) Stoffen verschiedener Autoren, in einer sprachlichen Fassung, daß etwa Kinder von 10—12 Jahren das meiste davon werden verstehen, und daß auch Kinder bis etwa zum 14. Jahre an vielem sich werden freuen können. Kappe, Kohlrausch, Hebel, Vogel, Hoffmann, Jahn, Schwabe, Hinke, Curtmann, Duller, Gude, v. Schubert u. A. m. sind für die prosaischen Abschnitte benutzt. Bei den

geschichtlichen ist die Zeitfolge im Wesentlichen festgehalten; die geographischen sind auf einige wenige romantische Stellen des deutschen Vaterlandes beschränkt; dagegen sind bei den naturbeschreibenden eine größere Anzahl bekannter Pflanzen und Thiere und auch einige Mineralien bearbeitet. Für ein kindliches Verständniß dieser Abschnitte ist durchgängig befriedigend gesorgt. Es sind auch mehrere kurze Lebensskizzen berühmter oder doch bekannter deutscher Dichter eingewebt. Aber schon bei diesem Theil des Buchs will es scheinen, als wenn das Bedürfniß der frühern Jugend nicht fest genug im Auge behalten wäre. Noch viel mehr tritt dieser Umstand bei der Auswahl der zahlreichen Gedichte entgegen. Manche sind wenig gehaltvoll, so z. B. gleich das erste von C. H. (Hager?), ferner von Krug, Blumauer, andere gehen durch den Schwung ihrer Sprache, durch ihre ganze Form, die Ausprägung ihres Inhalts, durch den Beziehungsreichthum und hie und da durch Anklänge an das mythologische Gebiet der Alten vollständig über den Kinderkreis hinaus, z. B. die von Schreiber, Anast. Grün, Freiligrath, Th. Körner, Göthe, M. v. Schenkendorf. Dadurch geht die Nutzbarkeit des Buchs für diejenigen Kinder, für welche es den prosaischen Abschnitten nach offenbar zunächst bestimmt zu sein scheint, guten Theils verloren. Da, wo ein gutes Schullesebuch eingeführt ist, wird dieses Lesebuch entbehrlich erscheinen müssen. Uebrigens sind namentlich die naturbeschreibenden Abschnitte meistens recht gelungen und ansprechend.

---

23. D. Kannegieser, Rector: Grundriß der Weltgeschichte für Bürgerschulen. Colberg. Post. 1861. 224 S.

So anerkennenswerth die Grundgedanken sind, welche der Verf. über den Zweck des Geschichtsunterrichts in Bürgerschulen äußert, so anerkennenswerth ist auch die ganze Bearbeitung des „Grundrisses" nach denselben. Wenngleich nicht unbedingt angenommen werden kann, daß alle städtischen Schulen in der Lage sein werden, den ganzen Stoff, welchen der Grundriß enthält, verarbeiten zu können, so muß doch dem Verf. gerechterweise zugestanden werden, daß er bei seiner Stoffauswahl mit viel Tact verfahren und das Bedeutsame aus der großen Fülle gut herausgegriffen hat. Die übersichtliche Anordnung und Gliederung desselben, die faßliche Darstellung in kurzen, allen verwickelten Periodenbau vermeiden-

den Sätzen, die haushälterische Heranziehung von Namen und Zahlen, die Berücksichtigung der geographischen, wie der Cultur-Verhältnisse, besonders in der alten und mittelalterlichen Zeit, und ebenso die ganz angemessene Einschaltung der Geschichte außerdeutscher Staaten in nicht zu karger Proportion in die deutsche Geschichte: dies Alles macht schon ganz äußerlich den Grundriß geschickt zur nutzbaren Verwendung in städtischen Schulen. Mehr noch als hierauf wird aber auf den ernsten christlichen Geist, worin das Ganze gehalten ist, auf die deutsche Auffassung der Geschichte, sowie auf die Klarheit und Ordnung der Behandlung derselben Werth zu legen sein. Ließe sich auch eine noch stärkere Hervorhebung der deutschen, besonders der neuern Geschichte und eine ausgedehntere Berücksichtigung der kirchlichen Verhältnisse, wie eine andere Stellung der israelitischen Geschichte wünschen, so ist doch das Gegebene immerhin ohne Tadel. — Die Zeit seit 1815 ist nur durch eine tabellarische Zusammenstellung der Ereignisse in den einzelnen Staaten bedacht und bis 1858 fortgeführt. E.

---

24. K. Kappes: Erzählungen aus der Geschichte für den ersten Unterricht auf Mittel- und höhern Bürgerschulen zusammengestellt. 1. Abthl.: Die alte Zeit. 2. Abthl.: Die mittlere und neuere Zeit. Freiburg i./Br. Wagner. 1860. 128 und 108 S.

Der Verf. stimmt der methodischen Ansicht bei, daß der erste Geschichtsunterricht einen biographischen Charakter tragen, sich an die geographischen Grundlagen halten und, um ungerechtfertigte große Lücken im Ganzen zu vermeiden, die einzelnen bedeutsamen Parthien durch geeignete, wenn auch minder bedeutsame Momente in einiger Verbindung zu erhalten sind. Er befürwortet eine gewisse Ausführlichkeit der Charakterbilder auch im Leitfaden, weil Anfänger einem längern Vortrage noch nicht folgen können, und sonst die Geschichte nicht gehörig auffassen und einprägen würden. Ebenso will er zwar den ernsten Charakter des Lernens der Geschichte gewahrt, jedoch anekdotenartige Züge, wenn ihnen größere Bedeutung zukommt, nicht ganz ausgeschlossen wissen. Hiernach hat er in der 1. Abth. den Stoff der Erzählungen in 82 §§ meistens um hervorragende Personen und Thatsachen gruppirt; in der 2. Abth. ließ dies der Charakter der Geschichte nicht durchgängig zu, doch in vielen der 63 §§ ist's ebenfalls geschehen.

Die Erzählungen sind kleine abgerundete Ganze, manche derselben sogar sehr kurz und darum etwas inhaltarm; sie sind sämmtlich recht überlegt und sachlich billigenswerth abgefaßt, aber für den ersten Unterricht möchten sie sich doch wohl in vielen Fällen als dem kindlichen Verständniß nicht faßlich und naheliegend genug erweisen. Sie sind zu beziehungsreich für 11—13jährige Kinder, und erfordern zu ihrer Erfassung schon mehr geistigen Ueberblick, als solche Kinder durchschnittlich haben; wenigstens ist dies bei den in die staatsgeschichtlichen Beziehungen hineinweisenden §§ der Fall. Es dürfte schwer werden, Kinder zur befriedigenden Wiedererzählung vieler dieser §§ zu bringen. — Wenn der Verf. mit dem Westphälischen Frieden den ersten Unterricht in der Hauptsache abzuschließen und aus der Folgezeit nur noch von Ludwig XIV., von den Türkenkriegen, von Peter d. Gr., von Elisabeth, von Friedrich d. G. und der nordamerikanischen Union auf wenigen Seiten einige kurze Mittheilungen macht, so dürften damit nicht alle Lehrer übereinstimmen. In kirchlich wichtigen Momenten wahrt der Verf. durch Beschränkung auf den objectiven Thatbestand seine neutrale Stellung, z. B. in Betreff des Papstthums, der Reformation; in den meisten Fällen läßt er die kirchlichen Interessen ganz unberührt. Ob dies Büchlein in norddeutschen Schulen viel Anklang finden werde, muß zweifelhaft erscheinen, obgleich es der Beachtung keineswegs unwerth ist.

---

25. Dr. R. Pallmann: Die Geschichte im Grundrisse. Für die Schule und nach den Unterrichtsstufen methodisch bearbeitet. Mit besonderer Berücksichtigung der vaterländisch-preußischen Geschichte. Magdeburg. Lindemann. 1861. 138 S.

Im Vorwort spricht sich der Verf. über den Geschichtsunterricht und seine Hülfsmittel aus. Besonders an den gegenwärtigen Hülfsmitteln hat er viel auszusetzen, und den ganzen gegenwärtigen Geschichtsunterricht findet er schwankend und mangelhaft. So allgemein gehaltene Anklagen der Bestrebungen und sonst doch nicht ohne Anerkennung gebliebenen Leistungen einer nicht geringen Anzahl tüchtiger Geschichtslehrer befremden mit Recht, da sie, auf eignes sehr starkes Selbstvertrauen gegründet, diesen Männern wenig pädagogische Einsicht in die Sache und in das Unterrichtsbedürfniß zutrauen und ihre Leistungen unbefriedigend

erscheinen lassen. Der Verf. glaubt in seinem „Grundrisse" ein zweckmäßigeres Hülfsmittel als die bisher gebrauchten zu geben, welches dem fühlbaren Bedürfnisse größerer Uebersichtlichkeit und zweckmäßigerer Beschränkung des Stoffs, sowie einer größeren Bestimmtheit und eines klareren Hervortretens der Pensen für die einzelnen Stufen und zwar in einer alle Curse zu einem organischen Ganzen vereinenden Form abhelfen soll. Charakteristisch ist diesem „Grundrisse" die Tabellenform und eine solche Druckeinrichtung, daß ohne den innern Stoff-Zusammenhang des Ganzen zu unterbrechen, leicht die vier Kurse für Quinta, Quarta, Tertia und die oberen Klassen unterschieden werden können, obwohl deren Pensen unter und zwischeneinander gestellt sind; charakteristisch ferner die Hinweglassung der indischen, babylonischen, assyrischen, medischen, arabischen und türkischen Geschichte, aus welcher nur die wichtigsten Entwicklungsmomente da zu erwähnen seien, wo sie mit der Geschichte der Hauptvölker in bedeutsame Beziehung treten; und ähnlicher Weise manche noch anderen Ausscheidungen; charakteristisch die Abfassung des Stoffs in Satzkürzen, wodurch allerdings eine Menge Stoff, darunter auch belebende Nebensachen zur Befestigung und raschen Orientirung, zur Andeutung kommen, aber Anfängern auch die unverkennbar große Schwierigkeit erwächst, aus diesen Wörtern die Geschichte nach des Lehrers Vortrag richtig und befriedigend zu reconstruiren, und zwar größtentheils durch häuslichen Fleiß, der ohnehin anderweit stark genug in Anspruch genommen ist, um viel Zeit zur Selbstaufsuchung des Gedankenzusammenhangs zu lassen. Wenn der Verf. auch das Bemühen verräth, durch Concentrirung non multa, sed multum zu geben, so hat er doch sichtlich der ersteren eine größere Fülle gegeben, als manches ausgeführte Lehrbuch, indem er doch eigentlich nur Ueberschriften zu Ausführungen liefert. Das ist immer bedenklich, indem so nur anscheinend sichere Grenzen gesetzt sind, die Ausführungen aber allem festen Maß sich entziehen. Wie richtig die Combination aller Curse in ein Ganzes für die Oberstufen sein mag, für die Quintaner und Quartaner ist sie gegen des Verf. eigene erklärte Maxime, daß der Stoff, den die Schüler nicht lernen sollen, auch nicht in ihren Büchern stehen soll. Die Trennung der Curse für Anfänger ist pädagogisch völlig begründet, und es spricht das nicht gegen solche Trennung, daß der Lehrer auf spätern Stufen

nie bestimmt wisse, was auf den früheren dagewesen sei. Dafür läßt sich auch ohne tabellarische Grundrisse der vorliegenden Art wirksam sorgen, und ist dies auch geschehen. Bisher haben die Versuche der Combination mehrerer Curse in einem Ganzen wenig praktische Berücksichtigung gefunden, und daß der vorliegende Grundriß an 5—6 klassigen Gymnasien und Realschulen ein günstigeres Geschick haben werde, kann erst die Zeit lehren. Im Interesse der Culturgeschichte sind bei den alten und mittelalterlichen Völkern Handel, Erfindungen, Lebensverhältnisse, Künste, Staatswirthschaft und Heerwesen noch apart beachtet, und statt eines trocknen Abrisses der Literaturgeschichte sind nur 12 der größten (historischen) Schriftsteller der Griechen, Römer und Deutschen (letztere bis in die Zeit Friedrich Barbarossa's) in ausführlichern Anmerkungen hervorgehoben. Das Buch ist mit wirklichem Fleiß und mit Umsicht gearbeitet; dennoch kann es nicht unbedingt zum Schulgebrauch anempfohlen werden.

---

26. Dr. H. Cassian, Prof. und Lehrer: Handbuch der allgemeinen Weltgeschichte auf geographischer Grundlage und mit Berücksichtigung der Culturgeschichte für Bürger-, Real- und Gewerbeschulen. Nebst einem Anhange chronologischer Tabellen. Frankfurt a./M. Jäger. 1861. 393 S.

Abhold der ältern, nomenklatorischen Geschichtsunterrichts-Methode, sieht der Verf. mit Recht in einer gründlichen „Kenntniß des Geschehenen, des Charakters der verschiedenen Perioden und handelnden Personen, der Entwicklung und Bildung der Völker, der wichtigen Entdeckungen und Erfindungen," und darum in einer „die Fassungskraft der Schüler nicht übersteigenden Culturgeschichte," die gegenwärtige Hauptaufgabe des geschichtlichen Unterrichts. In diesem Sinne hat er im vorliegenden Handbuch den Stoff für zwei Curse, einen propädeutischen und einen höhern, vornehmlich auf geographischer Grundlage weiter ausgeführten, zusammengestellt, und zwar so, daß jener an größerer Schrift zu erkennen, beide aber in einander gearbeitet sind zu einem zusammenhängenden Ganzen. Hier ist also die vorhin angemerkte Pallmann'sche Idee theilweise ebenfalls angewendet, aber nur für zwei Curse, deren jeder seinen klaren Abschluß, sowie beide ihre wechselseitige Ergänzung durch einander finden. Der Verf. erkennt an, daß zwar die alte, wie die neueste Geschichte in

Realschulen nicht sehr ausgedehnte Pflege erfahren könne, er hat sie aber dennoch, und zwar die alte Geschichte in ziemlichem Umfange, mit aufgenommen, — nicht zum sachlichen, aber doch zum unterrichtlichen Nachtheil der schulmäßigen Benutzung. Rücksichtlich der Stoffwahl aus der Culturgeschichte, insbesondere in Beziehung auf die literargeschichtlichen Erzeugnisse, ist der Verf. nicht allzu sparsam zu Werke gegangen, sondern hat vielmehr aus dem Alterthum wie aus dem Mittelalter und der Neuzeit eine Menge Angaben beigebracht, deren genügende unterrichtliche Erörterung viel Kraft und Zeit in Anspruch nehmen wird, da sie nicht bloß auf vaterländische Erzeugnisse beschränkt werden könnten. — Daß die dem propädeutischen Cursus bestimmten Pensa, zum Theil der alten Sagenzeit angehörig, mit belebender Frische und öfter mit mehr Ausführlichkeit behandelt sind, muß zweckmäßig genannt werden; aber daß die Behandlung der Stoffe für den zweiten Cursus nur kühl objectiv gehalten ist, thut der anregenden Wirkung für die Jugend wohl einigen Eintrag, besonders auf dem Gebiete der vaterländischen Geschichte. Man wird den Verf. wohl richtig verstehen, wenn man von ihm annimmt, daß die Belebung dem mündlichen Vortrag anheim fallen müsse; dennoch könnte davon auch noch etwas im Buche selbst Platz finden, da es auch zur häuslichen Weiterbenutzung bestimmt sein soll. Im Uebrigen ist der glückliche Tact und die Sorgfalt, letztere namentlich auch bei besonders interessirenden Culturmomenten, durchweg anerkennenswerth. Die ausländischen Parthieen sind in gehöriger Art bemessen, und das Bedeutsame tritt in allen Perioden in den Vordergrund. Sehr gut ist die beständige Rückerinnerung an die geographischen Verhältnisse in den einzelnen Perioden. Die Zurechtfindung in den etwas langen Paragraphen wird durch eine fortlaufende Inhaltsangabe am Rande der Seiten erleichtert und die Wiederholung außerdem durch Tabellen unterstützt, welche für den zweiten Cursus nur die bemerkenswerthen Zahlen ohne Angabe der dazu gehörigen Facta enthalten. Eine chronologische Uebersicht der deutschen Kaiser, der brandenburgischen Hohenzollernfürsten, der französischen und englischen Herrscher macht den Beschluß. Das Buch ist ohne Frage beachtenswerth. E.

---

27. K. O. Geisler: Geographie zur Unterhaltung und Belehrung. 1. Bd. Mit zahlreichen Illustrationen.

Langensalza. Schulbuchhandlung des Thüringer Lehrer-Vereins. 1861. 303 S.

Für wen das Buch bestimmt sei, darüber hat sich der Verf. zwar gar nicht ausgesprochen, aber die sehr populäre Sprache und die zu mündlicher und schriftlicher Lösung gestellten Aufgaben am Schluß der Beschreibung jedes Landes läßt kaum einen Zweifel darüber, daß es für die Hand der Jugend bestimmt sei. Ob es derselben wirklichen ernsten Nutzen bringen könne, das ist sehr fraglich; und schwerlich werden sich Lehrer der Geographie dazu entschließen, in ihm ein willkommenes Hülfsmittel zur Förderung des Unterrichts anzuerkennen. Was der einsichtige Schouw längst beim geographischen Unterricht als einen großen Uebelstand, ja als einen sehr hinderlichen Fehler bezeichnet hat, nämlich die Ueberladung mit jenem heterogenen Allerlei aus Naturgeschichte, Völkerkunde, topographischen Merkwürdigkeiten, Spezialgeschichte und dgl., das steht in dieser Geographie „zur Unterhaltung" in bedenklicher Blüthe. Von dem ominösen Bilde der „sitzenden Jungfrau Europa" an, nach alter Fabri-Cannabich'scher Ordnung über Portugal, Spanien, Frankreich, britisches Reich, Niederlande, Schweiz, Italien, dann über die nordischen Länder zur Türkei, Griechenland und den außerdeutschen Ländern Oesterreichs wird, mit völligem Ausschluß Deutschlands, bei jedem Lande etwas Weniges über seine geographischen Verhältnisse mitgetheilt; dagegen sind es theils nähere Angaben über einzelne hervorragende Producte, deren Pflege, Benutzung und Werth, über allerlei Eigenthümlichkeiten der Bewohner, ihre Leibeslänge, Hautfarbe, Kleidung, Wohnung, Hausgeräth, ihren Anbau, ihre Betriebsamkeit, ihre Religion, ihren Volkscharakter, theils sind es Städtebeschreibungen mit ihren Merkwürdigkeiten, die den Stoff liefern, wobei denn eine nicht geringe Zahl auch gar nicht merkenswerther Namen von Städten und Flüssen vorkommt. Dem Schulunterricht ist damit gar nicht gedient, er verweitläufigt sich dadurch und raubt sich die Zeit zu ordentlichem Lernen. So werden z. B. bei Spanien die Stiergefechte, die Autodafe's, bei England die Hahnenkämpfe und Wettrennen, bei Irland und Lappland die armseligen Hütten, bei Holland das Käsemachen, bei Norwegen der Wallfischfang, bei Rußland Volkslustbarkeiten und Feste u. s. w. detaillirt beschrieben. Aehnlicher Weise ist eine Menge

anderer, oft recht nebensächlicher Dinge herangezogen, mehr zur Unterhaltung als Belehrung.

Unter den Städten sind die Hauptstädte topographisch spezieller beschrieben und durch Holzschnitte illustrirt, wie gleichfalls einige Thiere und Pflanzen abgebildet sind. (cf. die Gersten- und Weizenähren S. 48 fast identisch, und der Häring S. 85!) Bei diesem Gemisch von allerlei Zuthat läuft Richtiges und Unrichtiges mehrfach durcheinander. Zu einer Geographie gehört mehr, als hier zu finden ist.

---

28. F. L. Fischer, Conrector: Heimaths-, Vaterlands-, Erd- und Weltkunde in Verbindung mit den übrigen Realien. Mit vielen in den Text eingedruckten Abbildungen. 2. Thl. Vaterlandskunde. 3. Thl. Erd- und Weltkunde. Erfurt. Körner. 1861. 112 und 157 S.

Der Verf. hat in seinem, zum unmittelbarsten Gebrauch in der Schule bestimmten Handbüchlein den Plan ganz durchgeführt, den weltkundlichen Unterricht in sich allmählich erweiternden Kreisen so anzuordnen, daß Geographie, Naturkunde und Geschichte mit einander in enge, ein Gesammtbild herstellende Verbindung treten. Die Geographie knüpft er dabei an Faustskizzen der Ländergebiete an, die in den Text eingedruckt sind, und die, wenn sie auch mancher Correctur recht bedürftig erscheinen, doch im Allgemeinen dem nächsten Zweck der orientirenden Versinnichung dienen können, gleich den Kreideskizzen an der Schulwandtafel. Preußen im Allgemeinen und dann nach seinen einzelnen Provinzen mit dazu gehörigen Kartenskizzen, am Schluß eine gedrängte Geschichte des preußischen Staats bis zum Testament des Königs Friedrich Wilhelm's III. herab, schlicht, einfach und leicht faßlich, macht den Anfang. Daran schließt sich ein Blick über Deutschland im Allgemeinen, und dann die meist sehr knapp gehaltene Geographie der einzelnen Bundesstaaten, mehrfach durch Kartenskizzen unterstützt, und fast nur auf kurze Charakterisirung des Bodens, seiner Bewässerung, der Produkte, Hauptorte und auf einzelne Geschichts-Notizen beschränkt; dann ist am Schluß wiederum ein kurzer Abriß der deutschen Geschichte angefügt. Weiter werden die außerdeutschen Staaten Europa's, dann die Länder, Staaten und Inselgruppen der übrigen Erdtheile, mit besonderer Betonung der hervortretendsten Eigenthümlichkeiten in verwandter Weise,

jedoch nur selten mit einigen historischen Rückerinnerungen durchgegangen. Den Schluß bildet die Betrachtung der Erde als Ganzes und als Weltkörper in mathematischer und physikalischer Beziehung, wobei Reisen auf den einzelnen Meeren gemacht werden, um theils naturkundliche, theils missionsgeschichtliche Mittheilungen nach Art eines kleinen Robinson Crusoe anzuknüpfen. Von fremden Thieren und Pflanzen, von physikalischen Dingen kommt dann Allerlei zur Sprache, einfach, lehrreich. Und endlich wird zu den Bewegungen der Erde und den davon abhängenden Erscheinungen, ferner zu den übrigen Weltkörpern, Sonne, Mond, Planeten, Kometen und Fixsternen übergangen. Sowohl die besonnene Auswahl des Lehrstoffs, als die sehr populäre Art der Darstellung, welche sich oft zu directer Anwendung im Schulunterrichte eignet, die passende, schlichte Art der Versinnlichung durch ganz leidliche Faustzeichnungen auch im letztern schwierigen Theile lassen das Werkchen als ein den Lehrern nicht unwillkommenes erscheinen.

Anzeigen und kurze Beurtheilungen.

Von F. E. Honcamp.

29. Der Lese- und Schreibschüler in den beiden ersten Schuljahren. Bearbeitet von P. Müller, Lehrer. Oppenheim und Darmstadt. Ernst Kern. 1861. Erstes Schuljahr: Pr. geb. 6. Kreuzer. Zweites Schuljahr: Pr. geb. 7 Kreuzer.

Wir können diese Elementarbücher, weil sie sich der sinnlosen Lautverbindungen bedienen, unsern Lesern nicht empfehlen, obschon sie in anderer Beziehung nicht zu tadeln sind.

---

30. Erstes Lesebuch nach der Lautlehre methodisch bearbeitet von G. Guerlich, K. Herrfurth, G. Klose, E. Pölschel, Lehrer in Breslau. 10. verbesserte Aufl. Breslau. Eduard Trewendt. 1860.

30. Schreiblese-Fibel nach dem Lautbestande und den Schwierigkeiten der deutschen Lautbezeichnung geordnet von Heinr. Schlepper, Hauptlehrer am Seminar zu Lüneburg. In Uebereinstimmung mit der vom Königl. Ober-Schulcollegium zu Hannover veranstelten Anleitung zur deutschen Rechtschreibung. Lüneburg. 1861. Herold und Wahlstab.

VII.

Verzeichniß eingesandter Schriften.

1. Handreichung beim Unterricht in der bibl. Geschichte. Vierte Aufl. Berlin 61, Schultze. (44 S. 8.)
2. Note sur la fondation d'un Collège international à Paris, à Rome, à Munich et à Oxford. Par Eugêne Rendu. Paris 1862, Hachette. (12 S. 4.)
3. Historischer Schulatlas der alten, mittleren und neueren Geschichte von C. E. Rhode. 84 Karten auf 28 Blättern mit erläuterndem Text. Glogau 61, Flemming. ($1^1/_3$ Thlr.)
4. Zur Feier des Krönungstages König Wilhelm's und der Königin Auguste. Prophezeihung, auf der Kroll'schen Bühne aufgeführt. Festspiel in 1 Akt von X. Meron. Berlin 61. (16 S. gr. 8.)
5. Ist Chemie in der Volksschule zu lehren? Ein Wort an die deutschen Lehrer von M. Schlichting. Altona, Hestermann. (17 S. 8.)
6. Chemische Versuche einfachster Art, ein erster Cursus in der Chemie, in der Schule und beim Selbstunterricht ausführbar ohne besondere Vorkenntnisse und mit möglichst wenigen Hülfsmitteln. Von M. Schlichting, L. an der höh. Bürgerschule in Kiel. Mit einem Vorwort von Dr. C. Himly, Prof. der Chemie in Kiel. Daselbst 62, Homann. (194 S. gr. 8.)
7. Palmen und Zedern. Die Hauptmomente aus der bibl. Geschichte des a. T. in poet. Darstellung. Ein Lesebuch für Schule und Haus, herausgeg. und mit Anm. begleitet von A. S. Fischer, Hauptschuldirector. Raab 62, Hennicke. (222 S. 8.)
8. Deutsche National-Bibliothek. Volksthüml. Bilder und Erzählungen aus Deutschlands Vergangenheit und Gegenwart, herausgeg. von Ferdinand Schmidt. Verlag von W. Brigl, 62. Serie I., 1. u. 2. Halbband à 6 Sgr. (164 S. 8.)
9. Rede von John Prince-Smith in der Wahlmänner-Versammlung zu Stettin am 21. Dec. 61. (11 S. 8.)
10. Une visite à l'Abendberg. Par le Docteur Scoutetten. Berne 1860. (16 S. 8.)
11. Die Propaganda des Rauhen Hauses und das Johannes-Stift in Berlin. Eine Warnung von Dr. J. Düboc. Leipzig 1862, Barth. (33 S. gr. 8.)
12. Der Brüderorden des Rauhen Hauses und sein Wirken in den Strafanstalten. Nebst weiteren Mittheilungen aus den bisher unbekannten Papieren von Dr. F. von Holtzendorff. Berlin 62, Charisius. (83 S. gr. 8. 10 Sgr.)
13. Friedrich Fröbel's entwickelnd-erziehende Menschenbildung (Kindergarten-Pädagogik) als System. Eine umfassende, wortgetreue Zusammenstellung von H. Pösche. Hamburg 62, Hoffmann u. Campe. (449 S. 8.?

14. Ueber Schulorganisation der Schulbehörden des Preuß. Staats Von Dr. Lehmann, Dir. des Gymn. zu Marienwerder. Daselbst bei Harsch. (46 S. 8.)
15. Grundriß der Allgem. Geographie. Eine Geographie-Vorschule und Anhalt für jede Himmelskunde. Von Emil v. Sydow. Gotha 62, Perthes. (236 S. gr. 8.)
16. Dreißig Themata zu Aufsätzen für die höh. Unterrichtsanstalten, von Dr. Ch. v. Sombard, k. bayr. Schulrath. Nördlingen 62, Beck. (64 S. gr. 8.)
17. Grundriß der Arithmetik mit Uebungsaufgaben von Ed. Walder, L. d. Math. in Nördlingen. Daselbst 62, Beck. (154 S. gr. 8.)
18. Drei Musikstücke für die Orgel und die Violine. Eine Gabe für Seminarien und Musikschulen. Comp. von R. Lange, Seminarl. in Cöpenik. Preis 10 Sgr. Berlin 62, Springer. (14 S. fol.)
19. Katechetisches Handbuch zur Erklärung von Luther's kl. Katechismus in Kirche und Schule, von R. A. Jäger, Pf. Dritter Theil, 3. u. 4. Heft. Stuttgart 61, Belser. (à 3 Sgr.)
20. Evangelische Volksschule von Ballien, Jahrgang 61, V. B. 2. H. (10 Sgr.) Stuttgart, Belser.
21. Das Spiel und die Spiele. Ein Beitrag zur Psychologie und Pädagogik wie zum Verständniß des geselligen Lebens, von J. Schaller. Weimar 61, Böhlau. (340 S. gr. 8. 1 Thlr.)
22. Das Fröbel'sche Faltblatt als Anschauungs- und Darstellungsmittel für die Schüler der beiden ersten Schuljahre bearb. und allen Lehrern und Kindergärtnerinnen zu Begutachtung vorgelegt von A. Köhler, L. und Institutsbesitzer in Gotha. Weimar 62, Böhlau. (38 S. gr. 8. 15 Sgr.)
23. Die Bewegungsspiele des Kindergartens. Zusammengestellt von A. Köhler. Weimar 62, Böhlau. (81 S. gr. 8. 15 Sgr.)
24. Onomatisches Wörterbuch, zugleich ein Beitrag zu einem auf die Sprache der klassischen Schriftsteller gegründeten Wörterbuch der neuhochdeutschen Sprache, von J. Kehrein. Zweite Ausg. 2. Lief. Wiesbaden 62, Limbarth.
25. Egli's kl. Erdkunde, ein Leitf. in genauem Anschluß an des Verf. Prakt. Erdkunde mit Illustrationen. St Gallen 61, Huber. (98 S. gr. 8. 9 Sgr.)
26. Prakt. Schweizerkunde für Schule und Haus, von J. J. Egli. Zweite, verb. und verm. Aufl. St. Gallen 61, Huber (164 S. gr. 8. 18 Sgr.)
27. Egli's kl. Schweizerkunde, ein Leitfaden in genauem Anschluß an des Verf. „Prakt. Schweizerkunde" 2. Aufl., und enth. die Aussprache aller fremden Eigennamen und eine durchgängige Accentuation. St. Gallen 61, Huber. (50 S. gr. 8. 4 Sgr.)
28. Zur deutschen Frage, von J. A. v. Schweitzer. Frankf. a. M. 62. (41 S.)
29. Patentirte Geleise-Vorschrift-Tafel in Metall und Pappe zum Selbstunterricht für Kinder und Erwachsene, von Hupp und Wülfing in Düsseldorf, à 5 und $7\frac{1}{2}$ Sgr.
30 Vier Freunde. Roman in drei Bänden von Ludwig Rosen. Breslau 61, Trewendt.
31. Kalender für die Volksschullehrer der Prov. Preußen auf das J. 1862. Zum Besten des Pestalozzi-Vereins für die Pr. Preußen

herausgegeben von Ed. Sack und Fr. Supplie. Insterburg, Hopf. (116 S. 10 Sgr.)
32. Neue Jahrbücher der Turnkunst, von Dr. Kloß. Dresden 1862, Schönfeld'sche Buchh. Band VIII, H. 1. 2.
33. Jahrbücher für das ev. Schulwesen in Oesterreich. Begründet und herausgeg. von A. Wittstock. Erster Jahrgang erstes Heft. Wien 62, Tendler. (58 S. gr. 8.)
34. Preußens Geschichte in Wort und Bild, von Ferd. Schmidt. Berlin 62, Lobeck, 5.—7. Lief.
35. Ueber die wünschenswerthe Schulbildung des Handwerkersohns. Vortrag, geh. im Königsberger Handwerker-Verein von Möwing, Lehrer. Königsberg 62, Schwibbe. (16 S.)
36. Leitfaden zum Katechismus. Ein Hülfsbüchlein für Confirmanden-Unterricht, ein Spruchbüchlein für die Schule, von C. J. F. Kreiß, Pred. Insterburg 1861. (92 S. 8.)
37. Manuel classique de la Conversation française et allemande par E. Favre et Dr. Deppe. Trois édition. Genéve 61, Müller-Darier. (312 S. 8. 21 Sgr.)
38. Cours de themes allemands grodués et accompagnés de notes, par E. Favre et Strebinger. Cinq. édition. Genéve 61, Müller-Darier. (256 S. gr. 8. 21 Sgr.)
39. Der deutsche Aufsatz und dessen Behandlung in der Volksschule. Ein Hülfsmittel für die Lehrer an derselben. Von L. Meißer, Pf. Erste Abth. Durchgeführte Aufgaben für die Unterklasse. Chur 62, Hitz. (128 S. gr. 8.)
40. Schulbüchlein für die Unterklasse, von L. Camenisch, L. in Chur. Das. 62, Hitz. (76 S. 8.)
41. Geschichten für Kinder, von einem Kinderfreunde, 2. Aufl. Chur 61, Hitz. (48 S. 8.)
42. Churhessische Schulzeitung. Kassel 1862, No. 1—7.
43. Die Aufsicht des Geistlichen über die Volksschule nach den Grundsätzen des deutschen Schulrechts und den Forderungen der Pädagogik. Ein Beitrag zur Pastoralklugheit von K. Kirsch, Oberpf. zu Königsbrück. Zweite, völlig umgearb. Aufl. Leipzig 62, Reclam. (405 S. gr. 8.)
44. Das erste Schuljahr ohne Lese- und Schreibunterricht, oder Darstellung eines Anschauungs-Unterrichts, der den gesammten Schulunterricht begründet. Von L. Th. Knauß, L. am Neckar. Dritte, verb. Aufl. Stuttgart 61, Liesching. (366 S. gr. 8.)
45. Lesebuch, geordnet nach dem Anschauungs-Unterricht für die unteren Klassen der Volksschulen. Mit vielen Zeichnungen. Bearb. von L. Th. Knauß. Reutlingen 60, Laiblin. (152 S. gr. 8. 4 Sgr.)
46. Livre du jeune age. Neue Auswahl leichter franz. Uebungsstücke zum Lesen und Lernen von Mad. Ernestine Minzloff. Zweite verb. und verm. Aufl. Frankfurt a. M. 61, Baer. (180 S. 8.)
47. Hülfsbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache in Volkslehranstalten rc., methodisch bearb. von J. G. Kutzner. Berlin 62, Heymann. (198 S. gr. 8.)
48. Erstes Lesebuch für den vereinigten Lese-, Schreib-, Sprach- und Sach-Unterricht. Herausgeg. von Dr. J. Fölsing. Die zwei ersten Schuljahre. Oppenheim am Rhein, Kern. (72 S. gr. 8. 2 Sgr.)

49. Realienbuch, ein Leitfaden der Naturkunde, Länderkunde, Geschichte und Sprachlehre für deutsche Schulen in Stadt und Land. Von Dr. J. Fölsing. Oppenheim 62, Kern. (80 S. 8. geb. 4 Sgr.)
50. Ein Kindergärtchen. Von U. R. Schmid, Diaconus in Lobeda. Stuttgart, Thieneman. Mit Illustrationenn. (Geb. 36 S. 8.)
51. Deutsche Lesestücke für den Abschluß des Leseunterrichts in der gehobenen Mittelschule, zugleich als Vorstufe zu des Verf. deutschem Lesebuche rc. zusammengestellt von Dr. O. Lange. Berlin 62, Gaertner. (240 S. gr. 8. 12 Sgr.)
52. Deutsches Lesebuch für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten. Ein Lehr- und Hülfsbuch für den Gesammtunterricht in der deutschen Sprache, herausgeg. von Dr. O. Lange, Prof. in Berlin. Erster Theil: mittlere Stufe. Vierte, verb. Aufl. Berlin 61, Gaertner. (306 S. gr. 8. 20 Sgr.)
53. Leitfaden der Synonymik und Etymologie für den deutschen Unterricht in Seminarien, Real-, Bürger- und höh. Töchterschulen. Von J. Stangenberger. Elberfeld 62, Bädekersche Buchh. (64 S. gr. 8.)
54. Fichte, der Held unter den deutschen Denkern. Ein Lebensbild. Zur Säcularfeier seines Geburtstages (19. Mai 1862), von Ad. Stahr. Berlin 62, Janke. (70 S. 10 Sgr.)
55. Volkssängers Notenbuch. Eine einfache und geordnete Darstellung und Erklärung aller Zeichen der Notenschrift, herausgegeben und allen Volkssängern dringend empfohlen vom Märkischen Central-Sängerbunde, bearbeitet von seinem Director Rud. Tschirch. Berlin 1862, Schotte & Co. (40 S. kl. 8.)
56. Winke für Gesanglehrer in Schulen. Herausgeg. von R. Lange. Dritte, verm. Aufl. Berlin 62, Springer. (83 S. 8.)
57. Mittheilungen aus dem Thierreiche für den naturgeschichtlichen Unterricht in den Oberklassen der deutschen Schulen. Von einem Volksschullehrer. Nürnberg 1861, Raw. (120 S. gr. 8.)
58 Schulblatt für das bayerische Volksschulwesen. Mit besondrer Berücksichtigung der Schul-Gesetzgebung und Verwaltung Bayerns und andrer Länder. Herausgeg. von Klemm, luth. Pf. Nürnberg 1863. Raw. (Heft 1—4.)
59. Siebenter Bericht der Lehranstalt für Buchhandlungslehrlinge zu Leipzig, von dem Director Dr. Paul Möbius. Leipzig 1862. (32 S. gr. 8.)
60. Politisches Wahlbüchlein zum 28. April und 6. Mai 1862 für Jedermann. Nordhausen 62, Müller (36 S. kl. 8.)
61. Traité complet de la Conjugaison des verbes français à l'usage des écoles etc. par M. A. Lesaint, prof. à Hambourg. Daselbst 62, Besser und Mauke. (348 S. gr. 8.)
62. Deutsche Dichter und Prosaiker, 375—1860, nebst Metrik, Figurenlehre und Poetik, von K. Hansen, Rect. in Harburg. Deutsches Lesebuch: fünfter Theil. Harburg 61, Elkan. (648 S. gr. 8.)
63. English and German Exercises for Reading and Translating etc., by W. E. Peschel, ph. D. Dresden 62, Kuntze. (262 S. gr. 8. 25 Sgr.)
64. Botschaft des Heils für Unmündige in bibl. Geschichten, Sprüchen, Gedenk- und Liederversen, von A. Goffel, L. in Langensalza. Fünfte, verb. und verm. Aufl. Eisleben 62, Reichardt. (268 S. 8. 8 Sgr.)

65. Schul- und Turn-Liederbuch. Herausgeg. von Dr. R. Brohm und Dr. W. Hirsch, Lehrer am Gymn. zu Thorn. Dritte, verm. Aufl. Thorn 62, Lambeck. (96 S. gr. 8.)

66. Das Turnen in der Volksschule. Ein Beitrag zur allgem. Einführung geregelter Körperübungen. Von C. F. Hausmann. Weimar 62, Böhlau. (86 S. 7½ Sgr.)

67. Dieter's Merkbüchlein für Turner. Herausgeg. von Dr. Angerstein. 4. Aufl. Halle 62, Waisenhaus. (292 S. kl. 8.)

68. Brieflicher Sprach- und Sprechunterricht für 1) das Selbststudium der franz. Sprache von Charles Toussaint und G. Langenscheidt. 6. Aufl. Berlin. 1.—3. Brief; 2) das Selbstst. der engl. Sprache, unter Mitwirkung des Dr. van Dalen herausgeg. von H. Loyd und Langenscheidt, 1.—3. Brief ebendaselbst. Selbstverlag der Verfasser.

69. Dritter Jahrgang der Vierteljahrschrift für die Seelenlehre. Herausgeg. von H. Neugeborn und L. Korodi. Kronstadt 1861. (1½ Thlr.)

70. Neue Jahrbücher der Turnkunst, von Dr. Kloß. Dresden 62, Schönfeld. Band VIII, Heft 1 und 2.

71. Dr. Stern, Einladungsschrift zur öff. Prüfung der israel. Realschule in Frankf. a. M. 1862: Die Bildungsepochen des Menschen und ihre Gränzen. (46 S. 8.)

72. Vierzehnter Bericht des isr. Frauenvereins in Frankf. a. M. 1861. (25 S. 8.)

73. Dr. Kühner, Einladungsschrift zur öff. Prüfung der Musterschule 1862: Wie man Geschäftsmänner erzieht. (22 S. 8.)

74. Dr. Schnabel, Jahresbericht der Realschule erster Ordnung zu Siegen 1862: Die neutestamentliche Lehre vom Staate, vom Obrl. Dr. Schulz. (16 S. 4.)

75. Turnziel von Dr. Koch, an die deutschen Turnvereine. Magdeburg 62, Heinrichshofen. (36 S. 8.)

76. Ueber die Bedingungen für den Bestand und das Gedeihen des Preuß. Verfassungslebens aus dem Standpunkte der politischen Anthropologie, von Dr. Koch, Reg. und Med.-Rath in Merseburg. Halle 1859, Pfeffer. (118 S. gr. 8.)

77. Histoire de la littérature française à l'usage des écoles par A. Th. Peucker, Dr. Seconde édition revue et augmentée. Breslau, 62 Trewendt. (99 S. 8. 15 Sgr.)

78. Prakt. Lehrgang zur schnellen u. doch gründlichen Erlernung der ital. Sprache nach der vervollkommneten Ahn'schen Methode für den Schul-, Privat- und Selbstunterricht. Nebst einem vollst. gramm. Leitfaden. Von H. v. Petit, L. der ital. etc. Sprache. Dritte, verm. und verb. Aufl. Breslau 62, Trewendt. (268 S. gr. 8. 18 Sgr.)

79. Zusammenstellung der Gesetze und Erlasse des Oberkirchenraths und des Consistoriums der Prov. Preußen in Bezug auf die ev. Kirche seit 1850 und angeblich in Folge der Verfassung mit eingestreuten Randglossen. Von einem Ostpreußen. Leipzig 62, Hartmann. (24 S. gr. 8.)

80. Fichte's Jugendleben. Eine Erzählung für Jung und Alt von Ferd. Schmidt. Mit einem Titelbilde von Bartsch. Berlin, Mohr & Comp. (Geb. 108 S. kl. 8. 10 Sgr.)
81. Leitfaden zur Geschichte der deutschen Literatur von F. A. Pischon. Zwölfte Aufl., bearb. von Dr. Passow, Dir. des Gymn. zu Thorn. Berlin 62, Duncker und Humblot. (214 S. gr. 8.)
82. Geschichte des deutschen Volkes von den ältesten Zeiten bis auf die Gegenwart von Joseph Venedey. Vierter Band. Berlin 1862, Fr. Duncker. (725 S. gr. 8. 2 Thlr.)
83. Dr. Martini Lutheri Katechismus für die Kirchen und Schulen der Fürstenthümer Celle &c., verfaßt von M. Walther. Hannover 62, Grimpe. (100 S. 8.)
84. Zur Sprachwissenschaft. Von Prof. H. Wedewer, Inspektor der Selektenschule zu Frankf. a. M. Freiburg im Breisgau 61, Herder. (118 S. gr. 8.)
85. Erstes Uebungsbuch im Lesen nach den Grundsätzen der Schreiblesemethode &c., von E. Straube. Zweite Aufl. Preis: 4½, geb. 5½ Sgr. Elbing 62, Neumann-Hartmann. (144 S. gr. 8.)
86. Sangesfreuden. 62 zwei-, drei- und vierst. Lieder für Pädagogien &c., so wie für die obern Kl. der Volksschulen bearb. von W. H. Koch, L. in Dillenburg. Zweite, verm. Aufl. Dillenburg 61, Jacobi. (83. S.)
87. Kleine Geographie für Volksschulen von W. H. Koch. Dillenburg 62, Jacobi. (133 S. 8.)
88. Gebetbüchlein zum Haus- und Schulgebrauch für Kinder. Dritte, vielf. verm. Aufl. Dillenburg 62, Jacobi. (84 S. 8.)
89. Wie schreibt man richtig? Wörterbuch für Jedermann der sich über Schreibung, Abstammung und Bedeutung schwieriger deutscher Wörter unterrichten will, nebst Regeln für deutsche Rechtschreibung von Dr. F. Prinzhausen. Preis 10 Sgr. Berlin 62, Neumann. (256 S. kl. 8.)
90. Mechanik. Beschreibung und Darstellung der einfachen Maschinen nebst Erörterung der mechan. Principien &c. Zur Verbreitung eines allgem. Verständnisses der Maschinenkunde. Frei bearb. nach der franz. Ausgabe von E. Lefrançois, Prof. in Gent. Mit 65 in den Text gedr. Abbildungen. Leipzig, Abel. (176 S. gr. 8.)
91. Klima und Boden. Die Lehre von der Witterung, die Veränderungen des Wetters und die Gestaltung der Erde, sowie die wechself. Beziehungen zwischen dieser und der Atmosphäre. Frei bearb. nach der franz. Ausg. von J. C. Houzeau, ehem. Assist. an der Sternwarte in Brüssel. Mit 54 Holzschnitten und einer Isothermkarte. Leipzig, Abel. (208 S. gr. 8.)
92. Anatomie des menschl. Körpers. Pop. Darstellung für gebildete Leser von Dr. Th. Schwann, Prof. in Lüttich. Aus dem Franz. übersetzt von Dr. A. Breiter. Mit 55 in den Text gedr. Abbildungen. Leipzig, Abel. (152 S. gr. 8.)
93. Blicke in das Triebleben der Seele. Psychologische Studien für angehende Pädagogen und Psychologen, wie auch für gebildete Väter und Freunde der Seelenkunde überhaupt. Von A. W. Grube. Leipzig 62, Brandstetter. (306 S. gr. 8.)

94. Erläuterungen deutscher Dichtungen. Nebst Themen zu schriftl. Aufsätzen, in Umrissen und Ausführungen. Zweite Reihe, herausgeg. von C. Gude, L. in Magdeburg. Leipzig 62, Brandstetter. (188 S. gr. 8.)
95. Lesebuch für Bürgerschulen, herausgeg. von A. Lüben und C. Nacke. Erster Theil, mit Abbildungen zur Unterstützung des Anschauungsunterrichts. Sechste verb. Aufl. Leipzig 62, Brandstetter. (80 S. gr. 8.)
96. J. H. Campe''s Leben und Wirken. Bausteine zu einer Biographie von Dr. C. Hallier. Soest 62, Schulbuchhandlung. (70 S. 12 Sgr.)
97. Der Sprachunterricht in der Volksschule. In einer Reihe von Sprachübungen bearb. und für die Hand der Schüler berechnet von J. A. F. Schierhorn, L. in Brandenburg. Daselbst 62, Müller (80 S. gr. 8.)
98. Die Elemente der Geographie als Lehr- und Lesebuch für Gymnasien, Real-, Bürger- und Töchterschulen bearb. von F. T. Kützing Oberl. in Nordhausen. Vierte Aufl. Nordhausen 62, Büchting (133 S. gr. 8.)
99. Illustrirtes Wörterbuch der römischen Alterthümer mit steter Berücksichtigung der griechischen. Enth. 2000 Holzschnitte nach Denkmälern der alten Kunst und Industrie, von Anthony Rich. Aus dem Engl. übersetzt unter der Leitung von Dr. C. Müller. Paris und Leipzig Firmin Didot frères et fils. (716 S. gr. 8.)
100. Lehrplan von Leipzig's Uebungsschule für Studirende im ersten Schuljahre. Zugleich als Muster für den Lehrplan des ersten Schuljahrs der Volksschule überhaupt, nach den Grundsätzen wissenschaftlicher Pädagogik entw. von Prof. Dr. Ziller. Leipzig 62, Gräbner. (8 S. gr. 8.)
101. Henry Lange's kleiner Schulatlas über alle Theile der Erde in 26 Karten in Stahlstich und Buntdruck. Braunschweig 62, Westermann. (1 Thlr.)

Berichtigung.

In des Unterzeichneten Aufsatze „Aufklärung!" (IX. B. 3. Heft der Rh. Bl.) hat der Setzer S. 218 drei Wörter ausgelassen, wodurch der Satz eine Bedeutung erhalten hat, die nicht in der Absicht des Verfasser lag. Es muß daselbst heißen: „ — wir müssen hervorheben, daß es sich nicht mit einer würdigen Vorstellung von der Macht und Weisheit Gottes verträgt, wenn man bei jeder Gelegenheit von Gott Wunder erwartet und ihm Wunder zuschreibt."

F. C. Honcamp.

Druck von Ferber & Seydel in Leipzig.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

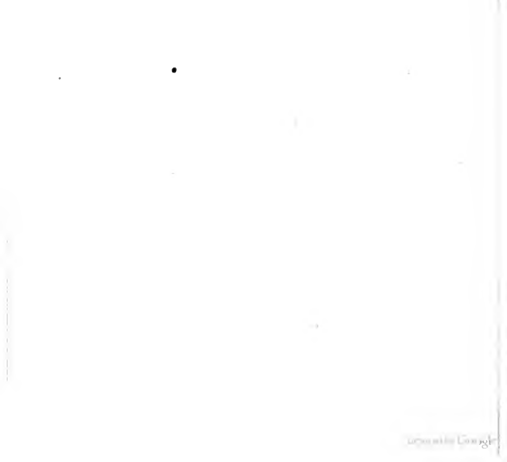
Herausgegeben

von

Adolph Diesterweg.

Des X. Bandes der neuesten Folge 2. Heft.
(September-October 1862.)

Frankfurt a. M. 1862.
Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.
(Moritz Diesterweg.)



I.

Joh. Gottl. Fichte's Reden an die deutsche Nation,

mit Beziehung auf die Gegenwart erörtert von **Th. Gieseler**, Pfarrer zu Hüllhorst bei Minden.

Die hundertjährige Gedächtnißfeier der Geburt des Philosophen J. G. Fichte ist am 19. Mai d. J. in vielen Kreisen deutscher Männer festlich begangen. Es zeugt dieß davon, daß dessen Wirksamkeit, welche zur Zeit der Fremdherrschaft nicht wenig beitrug, das erstorbene deutsche Nationalgefühl wieder anzuregen, für die auf dasselbe Ziel gerichteten Bestrebungen der Gegenwart noch bedeutungsvoll ist. In der That sind seine Reden an die deutsche Nation ein Vermächtniß, dessen völlige Verwerthung der Jetztzeit, der Zeit des neu erwachten deutschen Nationalbewußtseins, bei größerer Freiheit und Muße vorbehalten scheint. Und wahrlich, es kann nur zu wünschen sein, daß der strenge Geist Fichte's die oft zu voreiligen und oberflächlichen nationalen Bestrebungen mit seinem Ernste und seiner Kraft beseele, und sie auf den Grund zurückweise, auf welchem allein ein kernhaftes deutsches Nationalbewußtsein sicher und dauerhaft aufgebaut werden kann. — Jene Reden aber sind, wie sie vorliegen, dem großen Publikum nicht zugänglich. Mit ihren kernigen Stämmen und stramm, oft knorrig aufstrebenden Aesten gleichen sie den Eichen eines heiligen deutschen Hains — die Menge weicht scheu zurück vor der Gottheit, die ihn geheimnißvoll durchschauert, wohl angerührt von dunkler, ehrfurchtsvoller Ahnung; nicht aber erfaßt vom sichern Bewußtsein ihrer erleuchtenden Offenbarungen. Sie in diese vollständig einweihen, hieße ihr die Weihe des ächten Deutschthums ertheilen; denn jene Offenbarungen verstehen und sich hineinleben läßt sich nicht sondern. Gehörte doch Fichte zu den wahren Weltweisen, denen Denken und Leben Eins war. Er, wie Sokrates, achtet alles Wissen für Traum und Schaum, es werde denn Leben und That. Und wunderbar ist's, wie diese wahre Weltweisheit stets im Geiste des ächten Christenthums gipfelt. Wenn wir hierauf in unsrer Abhandlung

gelegentlich Beziehung nehmen, so bewegt uns dazu eine doppelte Rücksicht. Es sind so Viele dem Christenthume dadurch entfremdet, daß sie es mit den überall sich aufdringenden Verzerrungen desselben gleich stellen! Darum kann man nicht oft genug bemerklich machen, wie jene Verzerrungen mit dem Geiste des wahren Christenthums nichts gemein haben; wie dagegen die Weltweisheit in ihrem geistigsten, reinsten Aufschwunge stets in jenem Geiste ihr Endziel finde.

Dazu kommt noch ein andrer Grund. Immer sind die edelsten Weisen, welche je der Menschheit vorgeleuchtet, gehaßt und als Irrlehrer und Gotteslängner verschrieen von den „Rechtgläubigen", welche ihre Götzen, die Geschöpfe der eignen Selbstsucht und Sinnlichkeit, vor ihrem Lichte zu hüten hatten. Auch Fichte entging diesem Schicksale nicht, und es muß uns zunächst anliegen, die wider ihn verbreiteten und vielleicht bis heute noch fortschleichenden Beschuldigungen abzufertigen, so gut dieß in populärer Weise geschehen kann.

Wenn Fichte sagt, daß Gott sich als die Liebe offenbare, wenn er ihm die unbeschränkte Freiheit eines allwaltenden Willens (absolute Spontaneität) beilegt: was kann dieß, in den Bereich menschlicher Anschauung gebracht, Anderes bedeuten, als den christlichen persönlichen Gott? Kann der Mensch Liebe und Freiheit anders auffassen, als unter dem Begriffe der Persönlichkeit? Ist uns Unumschränktheit denkbar ohne das, was wir Vollkommenheit nennen? — Freilich erkennt Fichte nicht an, daß die menschlich beschränkte Anschauung das Wesen Gottes, wie es an sich ist, erschöpfend darstelle. Wenn Jemand in einem Gefäße aus dem Meere schöpft, so mag er mit Recht sagen, was das Gefäß enthalte, sei wirklich von der Substanz des Meeres. Aber für thöricht würden wir ihn halten, wenn er nun das Meer erklären wollte nach der Gestalt des Gefäßes, welches das geschöpfte Meereswasser umgränzt.

Haben andre Philosophen ihre Lehre, wenn auch nur der äußeren Form nach, herrschenden Anschauungen angeschmiegt, so widerstrebte dem der strenge, eiserne Charakter Fichte's. Er gab lieber die Professur in Jena auf, als daß er auch nur den Schein eines schwächlichen Zurückweichens auf sich geladen hätte. Wahrlich, diesem Manne sollte man heutiges Tages an allen Straßen Bildsäulen errichten, damit das Anschauen derselben die Servilen, wie sie die Reaktions- und Korruptionszeit so zahlreich erzeugt hat, nicht schamroth

machte (was nicht möglich ist), doch erfüllte mit „ihres Nichts durchbohrendem Gefühle.“

Es konnte nicht fehlen, daß ein solcher Mann auch anderweitig mißverstanden wurde, und wir werden daher noch Einiges über sein philosophisches System vorausschicken müssen. Dieß ist auch darum nöthig, weil Fichte nichts lehrte, was er nicht auch lebte und in's Leben einführte, wir daher seine Reden an die deutsche Nation nicht verstehen könnten ohne eine allgemeine Einsicht in jenes System. Es scheint freilich kaum möglich, auch nur das Nöthigste daraus allgemein faßlich darzustellen, abstrakt, übersinnlich wie es ist. Aber obwohl es selbst wissenschaftlich Gebildeten oft unzugänglich schien, hielt es Fichte nicht für unmöglich, die Kenntniß desselben in allen Volksklassen zu verbreiten — durch Erziehung. Denn auch darin stimmt die Lehre Fichte's mit dem Evangelium überein, daß sie, wie dieses, oft dem Gelehrtesten ein verschlossenes Buch bleibt, welches nur dem sich öffnet, welcher sich hinein lebt; dann aber auch dem Unwissenden.

Möge denn der geneigte Leser folgenden Andeutungen über das System Fichte's geistig so weit nachgehen, wie er vermag.

Es ist eine plumpe Mißdeutung jenes Systems, wenn man Fichte vorwirft, er mache die menschliche Seele selbst — das Ich — zum Gott; denn die menschliche Seele sei es, welche nach ihm die Welt aus sich erschaffe.

Nichts hat den Weltweisen von jeher mehr zu denken gegeben, als der Gegensatz zwischen Seele und Leib, Geistigem und Körperlichem, Uebersinnlichem und Materiellem. Eins scheint durch das Andere bedingt, und doch stellt sich Eins zum Anderen in scharfem, unvereinbarem Gegensatze dar. Wie eine solche Zweiheit des Daseins wirklich an sich (objektiv) vorhanden sein könnte, erschien um so räthselhafter, da ihre Verbindung zu Einer Persönlichkeit im Menschen ganz unerklärlich schien. — Dem ersten Nachdenken über das Dasein — d. h. der ältesten Philosophie — bot sich zuerst das Körperliche als das allein wirklich Existirende dar. In diesem suchte man das Einfache, als Grund aller Dinge, auf, und demnächst die Gesetze, nach welchen das Mannichfaltige, wie es die Welt darbietet, sich gestaltet habe.

Die Welt, wie sie sich unsern Sinnen darstellt, drängt sich uns jeden Augenblick so unabweislich, so übermächtig auf,

daß es uns so leicht nicht einfällt, an ihrer Wirklichkeit zu zweifeln. Aber dennoch ist dem nachdenkenden Leser vielleicht schon in stillen Augenblicken der Zweifel aufgestiegen: „Sind die Dinge um mich her an sich wirklich so und nicht anders, als sie mir erscheinen? Sollte der Grund, warum sie mir gerade so erscheinen, nicht in mir selber liegen? Würden sie mir nicht anders erscheinen, wenn ich anders organisirt wäre? Wenn ich z. B. statt des Auges und des Ohrs, welche der Seele die Eindrücke der Aetherwellen (d. h. das Licht) und Luftwellen (d. h. den Schall) vernehmbar machen, andre Sinneswerkzeuge besäße, denen sich die Körperwelt durch andre Mittel kund gäbe? Was liegt dieser denn aber endlich zu Grunde?" — Jene alten Philosophen gingen noch weiter und fragten: „Liegt ihnen überhaupt etwas Gegenständliches zu Grunde?" — Unsre Seele nimmt ja nicht den Körper an sich, sondern nur eine Anregung wahr, welche in ihr selbst vorgeht und in ihrem Bewußtsein eine bestimmte Anschauung und die Vorstellung eines Gegenstandes außer ihr erweckt. Ob der Grund dieser Anregung wirklich ein äußerer, oder ob er in ihr selber sei, bleibt dabei immer noch zweifelhaft. Das Letztere behaupteten die Idealisten. Sie hielten es für unmöglich, daß ein an sich fremder und todter Körper in der Seele leben und Bewußtsein anregen könnte, und hielten das sinnlich Wahrnehmbare mehr oder weniger für Schein. Die Realisten dagegen gründeten ihr System auf sinnliche Anschauung. Dieser Gegensatz zwischen Idealismus und Realismus (den man in seiner gröbsten Form, da er in der Materie den alleinigen Grund aller Dinge erkennt, besser als Materialismus bezeichnet) dauert in der Philosophie fort bis in die neueste Zeit.

Eine sichere Grundlage hat der (philosophische) Idealismus erhalten durch den Schöpfer der neueren Philosophie, Kant. Ja man darf sagen, er hat der Philosophie überhaupt die allein mögliche, sichere Grundlage gegeben. Möge der geneigte Leser selbst urtheilen! Was können wir allem Denken über die Welt und über uns selbst als erste, unwidersprechliche Wahrheit zu Grunde legen? Etwa die Erscheinungen, die sich unseren Sinnen darbieten? Wir wissen nicht, was sie an sich sind, ob sie überhaupt außer uns sind. Oder gewisse Begriffe und Sätze, die wir für unmittelbar gewiß halten? Auch sie sind der Außenwelt entlehnt, sind nach unsern Denkgesetzen gebildet, können also nicht für

unmittelbare Wahrheit gelten. Unmittelbare Erkenntniß giebt es für den Menschen nur Eine, nämlich die Erkentnkniß seiner selbst. Was als Bestandtheil, als Bedingung unsres eigensten Wesens sich uns unmittelbar kund giebt, das, und nur das ist uns eben so gewiß, als unsre Existenz selbst. Darauf also richtete Kant seinen Scharfblick. Er erforschte die Gesetze unsres Anschauens und Denkens, wie sie in und mit unserm Wesen gegeben sind. Er erkannte aber auch als in unserm Wesen begründet das Bewußtsein einer höheren, sittlichen Weltordnung, ein Beiwußtsein, welches auf keine Weise aus der äußern, sinnlichen Welt abgeleitet werden kann, daher ein ursprüngliches, unmittelbares sein muß. Was nun die Erscheinungen der Körperwelt betrifft, so erkennen wir sie eben nach jenen Gesetzen der Anschauung, wie sie unserm Wesen eigen sind. Was ihnen Wirkliches zu Grunde liege — wissen wir nicht. Doch läßt Kant gelten, daß ihnen etwas Wirkliches zu Grunde liege. Dieß läugnet sein Schüler Fichte und weicht darin wesentlich von ihm ab. Nach ihm liegt der einzige Grund aller Erscheinungen der Körperwelt in uns selber.

„Wie ist es aber nur möglich," wendet der geneigte Leser ein, „daß die ganze mich umgebende Welt nichts sei als ein gaukelnder Traum oder ein Produkt von Vorstellungen meiner eignen Seele?!" — Gewiß sind die Erscheinungen der Welt kein gaukelnder Traum; dazu sind sie zu starr, fest und folgerecht. Auch können unsre Vorstellungen sie nicht willkürlich hervorbringen und abändern; sonst würden wir sie uns mitunter wohl angenehmer schaffen.

Versuchen wir, dem eigentlichen Sinne des Fichte'schen Idealismus in folgender Weise näher zu kommen!

Denken wir uns, Gott habe die Welt nicht außer uns erschaffen, sondern in den Menschen selber, d. h. er habe alle Menschenseelen demselben Gesetze, derselben Natur unterworfen, wonach sie alle gleichmäßig die Welt so wahrnehmen müßten, als wäre sie außer ihnen wirklich, obwohl die Anregung, welche (wie wir oben gesehen) jede Anschauung hervorruft, ihnen nicht von außen käme, sondern aus ihrem eignen Seelenleben hervorginge. In jenen Anschauungen wäre nun nichts Willkürliches und Zufälliges; denn dasselbe Gesetz, wonach sie grade so sich darstellen, grade so verlaufen müßten, würde übereinstimmend alle Seelen durchwalten. In dem ganzen Nebeneinander und Nacheinander der Erschei-

nungen herrschte also Ein Naturgesetz, obwohl dasselbe im Grunde nichts wäre als ein Gesetz der Natur der Seelen. Es würde also auch in unserm Verhalten zu der Welt nichts geändert. Wir würden dieselbe zu erforschen, auf sie einzuwirken suchen, als ob sie außer uns existirte; denn nach jenem alle Seelen durchwaltenden Gesetze liefe ja Grund und Folge, Ursache und Wirkung ganz so ab, als ob unsre Anschauungen ihren Gegenstand in einer von Naturgesetzen geregelten Außenwelt hätten.

Dieß ungefähr ist der Sinn des Fichte'schen Idealismus. Betrachten wir nun auch dessen erhabene Bedeutung!

Die Welt der Erscheinungen soll nach Fichte uns nur die Bilder darleihen, worin wir das Unsichtbare und Unendliche allein erfassen können. Sie soll uns dienen zur Brücke, worauf wir zu einer höheren Welt und zu Gott emporsteigen. Losgelöst von jener höhern Welt ist sie ohne Wesen und Bedeutung, nichts als Schemen und Schatten.

Was man auch sonst von jenem mit der äußersten Konsequenz durchgeführten Idealismus halten mag: er fällt nicht ab von der Richtung auf das Geistige, wie sie das Christenthum vorzeichnet, ja er faßt im Geistigen das ganze Dasein zusammen. Die Welt steht nach ihm nicht Gott als etwas Selbstständiges gegenüber, sondern ist nur der ferne, wesenlose Abglanz seines Wesens, wie die Menschenseele ihn faßt, und die erhabenste Deutung findet das Wort: „In ihm leben, weben und sind wir." — Auf eine noch tiefere Versenkung in die reine Lehre des Evangeliums deutet der Ausspruch Fichte's: „Die unmittelbare Erscheinung und Offenbarung Gottes ist die Liebe, und die Welt der Erscheinung ist nur der Schatten, der unsrer Erkenntniß jener Liebe eine sichtbare Gestalt darreicht." Liebe ist nach ihm daher auch das allein waltende Gesetz jener höheren Welt, der Grundtrieb alles höheren sittlichen Lebens; denn dieses höhere Leben ist ein wirkliches Leben in Gott. —

So viel vorläufig über Fichte's Persönlichkeit und Lehrsystem! —

Es war von Alters her ein Vorzug der Urvölker, daß unter ihnen zur Zeit großer Gefahr oder allgemeiner Verirrung begeisterte Männer oder Seher aufzutreten pflegten, als strafende, warnende und zurechtweisende Hüter ihres Volks. So hatten die Juden ihre Propheten, Griechen und Römer ihre Vates und die altdeutschen Volksstämme ihre

Barden. Dieselben pflegten sich auf göttliche Eingebung zu berufen und fanden besonders darin ihre Beglaubigung, daß sie als ächte Vertreter des Urvolks, dem sie angehörten, dessen Eigenthümlichkeiten und Tugenden in hohem Maße in sich vereinten. Von jenen Urvölkern ist als solches nur noch Eins übrig — die deutsche Nation. Die übrigen sind durch Vermischung mit andern Völkern entartet, oder haben ihre Selbständigkeit verloren. Da aber das deutsche Urvolk als solches fortdauert, so fehlen ihm in gefahrdrohenden Zeiten auch seine Seher nicht, und als solchen Seher zur Zeit der tiefsten Erniedrigung Deutschlands dürfen wir unsern Fichte bezeichnen. Mochte die Welt zittern vor dem Gewaltherrscher — kühn und ungebeugt erhob er seine Stimme und richtete warnende, ermahnende Worte an die deutsche Nation, welche niedergeschmettert am Boden lag. Aber die Worte dieses Sehers tönen mahnend fort bis in unsre Zeit herüber; denn sie warten bis heute ihrer letzten Erfüllung. Das weiß man, das fühlt man; darum rief man seinen Geist wieder in unsre Mitte durch die über ganz Deutschland hin begangene hundertjährige Gedächtnißfeier seiner Geburt. Denn Fichte hat als deutscher Seher seine Beglaubigung, die auch unser zweifelsüchtiges Zeitalter anerkennen muß. Erkennen muß es an ihm das Gepräge jener Tugenden, die von jeher vorzugsweise als deutsche Tugenden galten, das Gepräge deutscher Charakterstärke, deutscher in Gefahr erprobter Treue, deutschen besonnenen, eisernen Muthes, deutscher Geistes- und Gemüthstiefe, deutscher in Herzenswahrheit getauchter Frömmigkeit. So kann er nicht anders — er wird, er muß sein Volk verstehen, muß dessen Geist, dessen Bedürfnisse von Grund aus erfassen. Sein Seherblick wird nicht auf der Oberfläche hinschweifen; er wird in die Tiefe durchschauen, seine Forderungen werden tief einschneiden; er wird in fernblickender Begeisterung sich bewähren als F i c h t e, d e n d e u t s c h e n S e h e r.

Nichts hat dem Deutschen von jeher mehr Nachtheil gebracht, als sein Mangel an Nationalgefühl und seine Vorliebe für das Ausländische, welches ihm vornehmer dünkt, als das Eigene (73, 74*). Theils mag dazu ausarten, was

*) Die eingeklammerten Nummern bezeichnen die Paginas, worauf Bezug genommen, nach der Ausgabe „J. G. Fichte's R. a. d. d. N. von J. H. Fichte, Tübingen bei H. Laupp 1859.

an sich ein Vorzug ist, seine Freiheit von Nationaleitelkeit (80), auch wohl sein lebendiges, über die allgemeinen Angelegenheiten der Menschheit sich ausbreitendes (kosmopolitisches) Interesse, welches sein tiefes, rein menschliches Gemüthsleben nie verläugnen kann. Dann aber mag auch die staatliche und konfessionelle Zerrissenheit seines Vaterlands daran schuld sein, welche dieses dem Auslande gegenüber als ohnmächtig erscheinen und an sich schon ein lebendiges Bewußtsein der Einheit desselben schwer aufkommen läßt. Fichte bemerkt, wie die Deutschen immer nur zu etwas Großem gelangt seien durch Associationen, die vom Volke ausgingen. Wir können es daher nur als eine erfreuliche Erscheinung begrüßen, wenn sich in neuester Zeit über ganz Deutschland eine Association — der deutsche Nationalverein — gebildet hat, welche die Weckung des deutschen Nationalbewußtseins sich zum Ziele setzt. Deutschland kann erst dann zum vollen Selbstgefühle seiner Würde und seiner Kraft gelangen, wenn jenes Nationalbewußtsein alle Sondergelüste der Staaten, Konfessionen und Stände weit überwiegt (121, 128, 129), so daß es gradezu unmöglich wird, daß ein Deutscher ohne völlige Verworfenheit sich noch auf die Seite des Auslands stellen könnte gegen das eigene Vaterland. Galt es bei andern Urvölkern, galt es z. B. bei den Griechen selbst während der größten innern Zerrissenheit für Schande und Verbrechen, sich mit Ausländern gegen das eigne Vaterland zu verbinden, so sind die Deutschen durch ein heiligeres Interesse verknüpft, haben gemeinsam über heiligere Güter zu wachen, als je ein andres Urvolk; denn ihnen ist von der Fürsehung die hohe Mission übertragen, allen andern Völkern in jeder allgemein menschlichen Entwicklung und Fortbildung voranzugehen (233, 234).

Diese hohe Bestimmung der Deutschen weis't die Geschichte nach. Von ihnen ging recht eigentlich die neue Zeit aus. Von ihnen wurde der Fortschritt in Kultur, Wissenschaft, Kunst, Betriebsamkeit, gesellschaftlicher Ordnung, Religion begründet, oder doch in feste, sichere Bahnen gelenkt (48f). Was sie vor allen Völkern zu jener Bestimmung befähigt, ist der Umstand, daß sie die ursprünglichen Sitze des Urvolks festhielten, und wo auch slavische und andre Volksstämme unter sie eindrangen, blieben doch die Germanen allein Herrscher und Bildner des aus der Vermischung entstehenden neuen Volks, blieben in vollem Sinne des Wor-

tes ein Urvolk. Eine solche Vermischung bedeutet wenig, wenn dabei, wie es bei den Deutschen der Fall war, Sitte, Anschauungsweise und vor Allem die Sprache dieselbe, eine Ursprache bleibt (50).

Die deutsche Sprache ist eine Ursprache, d. h. sie ist nicht ganz oder theilweise einem fremden Volke entlehnt, wie z. B. die romanischen Sprachen (die italienische, französische, spanische und großentheils die englische Sprache) von den Römern; sondern sie hat sich von Anfang mit und aus der fortschreitenden Kultur des deutschen Volkes entwickelt. Dieser Entwicklungsgang ist ein ununterbrochener, nothwendiger. Wie ein Deutscher zuerst eine sinnliche Anschauung nur auf Eine Weise auffassen konnte, so konnte er ihr auch nur durch Einen Sprachlaut Ausdruck geben. Dieser Laut war nichts Willkürliches; er war das natürliche Bild jener Anschauung, unter welchem das deutsche Gemüth diese allein begriff, war Eins mit ihr, regte die Seele an, wie unmittelbare Gegenwart (55). — So wie das geistige Leben des Volks sich mehr entwickelte, erweiterte sich gleichmäßig Sinn und Bedeutung jener Wortlaute und ihrer Verbindungen; aber auf jeder folgenden Stufe haftete das Wort an seiner Uranschauung, wie an seiner Wurzel, und wurde in diesem natürlichen Zusammenhange mit seinem Ursprunge und in seiner Verwachsung mit andern Anschauungen in tiefster Seele begriffen und verstanden. — Wie wir oben gesehen, hat die sinnliche Welt nach Fichte den Zweck, Bild und Verständniß einer höheren, geistigen Welt darzuleihen. So bietet denn auch das Wort, welches ursprünglich eine sinnliche Anschauung ausdrückte, in der späteren Fortentwicklung das Bild und den Ausdruck höherer, geistiger Begriffe und Ideen.

So gleicht die Ursprache einer Pflanze, welche ihre Wurzel im dunklen Schooße der Erde birgt, aus der sie ihre erste Nahrung saugt, dann aber in fortschreitender Entwicklung aufstrebt zu Licht und Aether. Man könnte selbst die Entwicklung jedes Wortes, jeder Sprachform, mit dem vergleichen, was Göthe die Metamorphose der Pflanzen nennt. Nach ihr liegt allen Bildungen der Pflanze die Blattform zu Grunde. In den Wurzelblättern tritt dieselbe zuerst in der einfachsten Form hervor, entwickelt sich zu immer größerer Vollkommenheit in den Stengelblättern, bis sie ihre höchste Vollendung in den Blättern des Kelchs, der Blumenkrone und der Staubfäden erreicht; denn auch diesen liegt die

Blattform zu Grunde, weshalb sie oft zu wirklichen Blättern ausarten. Aber die Ursprache erreicht nie ihre höchste Vollendung; sie ist einer unendlichen Entwicklung fähig und setzt daher auch der geistigen Entwicklung, deren Träger die Sprache ist, kein Ziel. Einen unschätzbaren Vorzug gewährt dieselbe daher den Deutschen vor andern Völkern, welche mit Aufgebung ihrer ursprünglichen Sprache eine fremde angenommen haben (56). Dieß ist z. B. der Fall bei den erwähnten Völkern romanischer Sprachen. Da die von ihnen übernommene römische Sprache für übersinnliche Bezeichnungen schon sehr ausgebildet war, solche aber mit dem bisherigen Anschauungskreise des eingedrungenen Volks in gar keinem Zusammenhange standen, so fiel das Sinnbildliche der Sprache und damit das eigentliche, tiefere Verständniß derselben ganz weg — sie glich der von ihrer Wurzel losgerissenen Pflanze, in der eine lebendige Fortentwicklung nicht weiter möglich ist. Jene übersinnlichen Bezeichnungen mußten gelernt werden; sie waren ja nicht aus dem Anschauungskreise jener Völker emporgewachsen, blieben also etwas Todtes, Willkürliches und oft sogar etwas Vieldeutiges. Der Mangel der Ursprünglichkeit jener Sprachen verräth sich schon in ihrer oberflächlichen Grammatik. Die Redebestandtheile erscheinen nicht, wie in der deutschen Sprache, organisch verwachsen, sondern nur äußerlich, nothdürftig an einander gefügt. Hat der Mechanismus der Wort- und Satzbildung seine möglichste Vollendung erreicht, so ist damit die Sprache zum Höhepunkte ihrer Blüthe gelangt; sie ist damit abgeschlossen und, ohne Wurzel und organisches Leben, keiner wesentlichen Fortentwicklung weiter fähig (71).

Ist nun, wie Fichte sagt (70), das Denken in der Ursprache das geistige Leben selbst; kann das höhere Denken sich nicht fortentwickeln, ohne das Zurückgehen auf die Sinnbildlichkeit der Uranschauungen, die allein einer Ursprache zu Gebote steht: so ist leicht einzusehen, welchen Vortheil für ihre geistige Entwicklung den Deutschen ihre Sprache gewähren muß.

Jenes Zurückgehen auf die Sinnbildlichkeit tritt noch deutlicher hervor in der Dichtkunst. Der Dichter soll ja Gedanken verkörpern, daß sie nicht bloße Gedanken bleiben, sondern wieder Form und Gestalt annehmen und gleichwie sichtbare Wesen zu dem Gemüth reden. Wie ist dieß aber möglich,

wenn jene Gedanken dem Kreise sinnlicher Anschauungen nicht entwachsen, vielmehr von diesen ganz getrennt sind! —

Wir lesen ein lyrisches Gedicht eines unsrer Meistersänger. Wie durch Zauber tauchen Anschauungen, wie verklungene Erinnerungen, in unsrer Seele auf, und wie ein in immer dunklerer Ferne verhallendes Echo klingen alle Empfindungen gleicher Stimmung mit, indem wir uns aller schlummernden Anschauungen und Eindrücke klarer oder dunkler bewußt werden, welche je in gleicher Richtung unser Gemüth bewegt haben. Was ist's, was jenem Gedichte diese Gewalt verleiht? Gewiß nicht die klar ausgesprochenen Gedanken — wenn wir diese mit kaltem Verstande zergliedern, erscheinen sie uns unbedeutend. Ist's das Gesammtbild — ist's auch nur der Klang der Worte — wir können's kaum sagen; gewiß ist, daß der Dichter durch den Zauberstab der Rede einen Kreis von Anschauungen und Empfindungen in uns wach gerufen, die in tausend Lebensfasern in unserm Herzen fortfibriren. Und welche Sprache vermag allein einen solchen Zauberstab darzureichen? Nur eine Ursprache, nur die deutsche, die jenen Lebensfasern entwachsen ist. Sie ist daher die eigentliche Sprache, so wie des Denkers, so des Dichters.

Und ob auch der Deutsche in fernen Ländern, in einer gewissen kindlichen Hingebung an fremdes Wesen, leicht die fremde Sprache sich aneignet (80): kaum wird er seiner Muttersprache entrathen können, so oft er von Herzen zu Herzen reden will. Keine fremde Sprache hat einen Ausdruck, der das deutsche Wort „Gemüth" wiedergiebt — wie sollte sie? — keine spricht zum Gemüthe, keine greift so an's Herz, wie die deutsche. Und wenn der Deutsche aus der Fremde heimkehrt, und wenn er den Rauch aufsteigen sieht über dem ersten deutschen Dache, der ihn gemahnt an den lieben, theuren deutschen Herd: dann erwacht in ihm wieder jenes deutsche Gemüthsleben, das ein fremdländischer Anflug wohl überhüllen, aber nicht vertilgen konnte, welches tief und unveräußerlich in seiner Seele haftet. Und der Ort, an dem er dann den ersten deutschen Laut vernimmt auf deutscher Erde, wo es sei: der ist ihm Heimath, und er fragt nicht weiter nach Staat, nach Nord oder Süd: so weit jene Sprache ertönt, kann ja nur walten Ein Gemüth, Eine Denkungsart. Und er fragt nicht weiter nach Glauben und Bekenntniß: sein Herz wird von Größerem bewegt, als von Selbst-

sucht, die sich Religion nennt, als vom Glauben an Menschen, der sich Glaube an Gott nennt. Wird doch Gott in gleichschlagenden Herzen begriffen, „so weit die deutsche Zunge klingt,“ und eben so weit ist deutsches Vaterland, so weit ist theure Heimath. — —

Ja, so weit deutsche Sprache gesprochen wird, so weit reicht deutscher Nationalcharakter. Denn diese Sprache ist nicht klangprunkender Schall, der mit Gedanken koset und spielt: diese Sprache ist Gedanke, ist Leben und greift ein in's Leben. Ein Volk, das diese Sprache redet, kann nur in die Tiefe dringen, wo sich's um Wissenschaft handelt; kann's nur ernst meinen, wo's die Religion gilt; kann nur ausharren mit Fleiß und Gründlichkeit in Fortbildung und Fortschritt, und sein geistiges Leben kann sich nicht beschränken auf einen besondern „gebildeten“ Stand: es muß irgendwie mit ergreifen, mit erregen das ganze Volk deutscher Zunge (63). —

In welcher Nation könnte die Vaterlandsliebe ganz ersterben! Wer könnte seine Vorliebe verläugnen zu dem Volke, von dem er abstammt, unter dem seine Wiege stand, unter dem er nach seiner Eigenart gebildet wurde und zu dem, was er ist, heranwuchs! Welche Bedeutung hat aber solche Abstammung für den Deutschen! Deutsche Anschauung, deutsche Denkungsweise, deutsche Gemüthsart — alles das bildet das „geistige Naturgesetz“, wie es Fichte nennt (117), wonach der Deutsche mit seiner ganzen Persönlichkeit sich entwickelt; bildet den Boden, worin jeder Einzelne mit seinem innersten Seelenleben wurzelt. Er müßte den besten Theil seines Selbst aufgeben, wollte er die tausend Lebensfasern zerreißen, womit er in jenem Boden gewurzelt ist. Und das nicht nur; sein Dasein müßte spurlos, bedeutungslos vorübergehen; denn jener Boden ist es ja auch, welchem er den Samen seiner irdischen Wirksamkeit allein mit der Hoffnung auf dauernde Entwicklung übergeben kann; jenes geistige Naturgesetz ist es, unter welchem diese Aussaat allein gedeihen und in neulebendigen Bildungen forttreiben kann von Geschlecht zu Geschlecht. Jener Boden, jenes geistige Naturgesetz und damit die ewige Fortdauer seiner Wirksamkeit ist aber bedingt durch die selbstständige Fortdauer seiner Nation. Um daher diese zu retten, muß er sogar sterben wollen, damit diese lebe (119). — Und wer dürfte sagen, daß eine solche Vaterlandsliebe, die mit Selbstverläugnung auf das Höchste und Heiligste des irdischen Berufskreises gerichtet ist, nicht an sich

schon Religion sei? Die Liebe, welche zu solcher Opferfähigkeit begeistert, wurzelt ja nicht im Vergänglichen, sondern ruht allein auf dem Ewigen. Fichte sagt: „Wer nicht zuvörderst sich als ewig erblickt, der hat überhaupt keine Liebe und kann nicht lieben ein Vaterland, dergleichen es für ihn nicht giebt." Wer aber „zwar sein unsichtbares Leben, nicht aber ebenso sein sichtbares Leben als ewig" (in seinen Folgen) „erblickt, der mag wohl einen Himmel haben und in diesem sein Vaterland; aber hienieden hat er keins." „Wem ein solches überliefert worden ist, und in dessen Gemüthe Himmel und Erde, Unsichtbares und Sichtbares sich durchdringen und so erst einen wahren, gediegenen Himmel erschaffen, der kämpft bis zum letzten Blutstropfen, um den theuren Besitz wieder zu überliefern an die Folgezeit" (120). —

Und wahrlich, die Religion muß sich weit von Gott verirrt haben, welche feindlich auftritt wider deutschen Geist und deutsche Vaterlandsliebe; welche dem deutschen Volke wehren will, ein Vaterland auf Erden zu haben, ihm wehren will jede freie Lebensentwicklung, ohne welche es Deutsche nicht mehr giebt noch geben kann. Und wunderbar, wenn gewisse Machthaber selbst jenen religiösen Wahn begünstigen und durch ihn den Staat auflösen, dessen Lebenskraft auflösen, die sie doch allein emporheben kann zu ihrer Macht! Sie bekunden damit ein unseliges Mißtrauen gegen ihr eignes Volk, welches sie nehmen für einen Wahnsinnigen, der nur durch die religiöse Zwangsjacke von Unheil abzuhalten sei — wenig bedenkend, daß man den leicht wahnsinnig macht, welchen man als Wahnsinnigen behandelt. —

Doch solchen Verkehrtheiten liegen nie allein die Fehler Einzelner, es liegt ihnen stets eine allgemeine Verschuldung zu Grunde. Diese Verschuldung liegt in der ganzen Richtung unsrer im Realismus versunkenen Zeit, liegt in einer Lebensanschauung, welche Fichte als die „todtgläubige" bezeichnet (99). Jene Richtung geht in zwei scheinbar entgegengesetzte Strebungen aus einander, in die des religiösen und die des natürlichen Materialismus. Beide stammen aus derselben Quelle, aus derselben Verläugnung des gottbegabten freien Geistes im Menschen. Der natürliche Materialismus, der sich auf dem Gebiete der Naturwissenschaften spreizt, vermißt sich, das menschliche Geistesleben aus dem materiellen Stoffe und den ihm anhaftenden Kräften zusammenzukitten — er „fürchtet", sagt Fichte, „und betet an sein eignes Geschöpf"

(113). Der religiöse Materialismus, der in Kirche und Schule seine verderbliche Herrschaft behauptet, will das freie sittliche und religiöse Leben, woran er so wenig glaubt, als jener, ersetzen durch Gewohnheits- und Auktoritätsglauben — sein geist- und lebensbildender Stoff sind die Dogmen der Kirche. Beide gleichen den Siamesischen Zwillingsschwestern, die, mit dem Rücken zusammengewachsen, wohl nach entgegengesetzten Richtungen ausschauen; dennoch sind sie mit derselben Muttermilch aufgesogen und die Nahrung der Einen kommt der Andern zu Gute.

Wer erkennte nicht die unschätzbaren Vortheile, welche der sorgfältige Anbau der Naturwissenschaften unsrer Zeit gebracht! Ihr materieller Nutzen bedeutet noch wenig gegen die Klarheit und Sicherheit, die sie auf alle Gebiete des Wissens übertragen haben. Aber gefährlich ist ihre Anmaßung, wenn sie im übermüthigen Bewußtsein der erlangten Macht sich der Alleinherrschaft auf allen Gebieten menschlicher Erkenntniß bemächtigen, wenn sie ihre rechtmäßige Gränze überspringen, die Gränze, welche unverrückbar gezogen ist zwischen Natur und Geist, oder, wie Fichte sie bezeichnet, zwischen der bestehenden Welt und der höheren Welt. Selbst das des Stoffes entkleidete Naturgesetz reicht nicht zu jenem Leben des Geistes hinauf; sonst könnte dieß kein fort und fort frei sich entwickelndes sein.

Doch ist jener „todtgläubige" Materialismus nicht alleinige Folge jener Herrschaft der Naturwissenschaften; er entspringt vielmehr aus der ganzen materiellen Richtung unsrer Zeit, in welcher die Handhabung des Stoffs in Kunst und Industrie sich zu solcher Bedeutung aufgeschwungen hat. Zu strenge ist daher Fichte's Urtheil, wenn er sagt: „Wer an ein beharrliches und todtes Sein glaubt, der glaubt nur darum daran, weil er selbst todt ist" (109); ferner: „Die wissenschaftliche Ansicht wird dem Menschen gebildet durch sein Leben" (97), und: „Das Denken des Menschen stellt denselben also vor ihn selber hin, wie er wirklich ist, und bleibt immerfort der Abdruck seines Innern" (106). — Fichte nach seiner Persönlichkeit, in solchem Maße ein Mann aus Einem Gusse, konnte nicht anders urtheilen. Die Erfahrung lehrt uns aber, daß wir den Menschen nach dem Stückwerk seiner Erkenntniß, welches ihm vielleicht nur vom Zeitgeiste, aus der Abgeschlossenheit in seinem Berufe u. dgl. angeflogen ist, nicht immer schätzen dürfen. Wir müssen wohl

unterscheiden zwischen theoretischen und praktischen Gottesläugnern, zwischen theoretischen und praktischen Materialisten. Wie Viele jener „Todtgläubigen“ stellen sich als brave, opferfähige Männer dar; ja es ist oft, als ob sie das Bedürfniß triebe, die Menschenwürde, welche ihre Theorie verläugnet, um so kräftiger durch ihr Leben wieder zur Geltung zu bringen — ihr eignes Leben ist die Widerlegung ihrer Lehre.

Allerdings kann jener Todtglaube der einen, wie der andern Art bei der Mehrzahl nicht ohne Einfluß auf's Leben sein. Jedenfalls ist er undeutsch, fremdländisch, wie ihn Fichte bezeichnet. Die Natur der fremden Sprachen schließt, wie wir oben sahen, das geistige Leben auf einem gewissen Punkte ab — so thut jener Todtglaube. Die deutsche Ursprache dagegen, einer unendlichen Entwicklung fähig, eröffnet auch der geistigen Entwicklung eine endlose Bahn. Diese Eigenthümlichkeit, diese Bestimmung des Deutschthums vernichten, hieße den Nationalcharakter vernichten, mit welchem auch die Vaterlandsliebe ihren Gegenstand verlöre. —

Die Ausbildung zu deutscher Vaterlandsliebe und ächt deutschem Charakter im Sinne Fichte's läßt sich nicht sondern von der Ausbildung des ganzen Menschen. Darum gründet derselbe die Hoffnung einer bessern Zukunft Deutschlands allein auf die beßre Erziehung des heranwachsenden Geschlechts. Die allgemeine Versunkenheit in Sinnlichkeit und Selbstsucht, welche die Schmach der Fremdherrschaft zur nothwendigen Folge hatte, legt er hauptsächlich der bisherigen schlechten Erziehung zur Last.

Alle Fehler dieser Erziehung stammen aus Einer Quelle — Verachtung des Menschen, Mißtrauen gegen die menschliche Natur. Nur ein Pestalozzi konnte die rechte Erziehungsmethode finden, weil er die Menschen liebte, weil er sie achtete. Das sicherste Mittel, den Menschen schlecht zu machen, ist, ihn von vorn herein für schlecht zu halten. Auf dieser trostlosen Voraussetzung der natürlichen Unfähigkeit des Menschen zu allem Guten beruht zunächst die fehlerhafte Schulerziehung*). Jede freie geistige Entwicklung scheut man — aus einer so grundbösen Natur könnte sich ja nur Schlechtes und Gefährliches entwickeln. Man sucht sie niederzuhalten

*) Die ihren vollendeten Ausdruck gefunden hat in den Preuß. Schulregulativen. S. Einleit. zu meiner Schrift: „Ueber die gesetzliche Regelung der Volksschule in Preußen n. d. Verfassung, Berlin b. Guttentag, 1860.“

durch Gewöhnung und geistige Dressur, mag der Zögling auch nur mit Unlust Dinge in seinem Gedächtnisse aufhäufen, die ihm ganz fremd und unfaßbar sind und die nicht das mindeste Interesse für ihn haben (12. 26). Der einzige Trieb, den man beim Menschen voraussetzt, ist der Trieb nach sinnlichem Wohlsein; darum der einzige Bewegungsgrund, den man für wirksam hält, Furcht und Hoffnung. Und die Meister der Staatskunst, sofern sie jene Menschenverachtung theilen, begünstigen jene Methode; verspricht sie doch wenigstens, unschädliche und brauchbare Bürger zu erziehen, mögen sie auch innerlich schlechte Menschen bleiben (20). Auch die häusliche Erziehung geht nur zu oft mit ihr Hand in Hand, indem sie keine wirksameren Erziehungsmittel kennt, als Belohnung und Strafe. „Da mag man denn immerhin zu guter Ordnung und Sittlichkeit ermahnen — es ist vergebens zu sagen: Fliege! — dem, der keine Flügel hat" (17, 19).

Eine solche Erziehung vermag nicht „die Liebe und Sehnsucht des Zöglings für eine höhere, sittliche Weltordnung zu entzünden, von welcher die Selbstsucht abfällt, wie dürres Laub" (12). Und diese Liebe, diese Sehnsucht war das Endziel der Fichteschen Erziehung. Wie der Mensch liebt, so will er und so ist er. Nährt die bisherige Erziehung nur die Liebe zum eignen sinnlichen Wohlsein (sei es in diesem, oder in einem künftigen Leben), ist ihr diese und die darauf gegründete Furcht und Hoffnung einziger Antrieb, so bildet sie nichts als Selbstsüchtlinge (20). Fichte will wahre Liebe erwecken, d. h. Wohlgefallen am Guten um sein selbst, nicht um seiner Nützlichkeit willen, und er hält den Menschen wohl für fähig, eine solche Liebe zu fassen, wenn ihm das Gute nur auf die rechte Weise zum Bewußtsein gebracht wird, ja, sie in dem Maße zu fassen, daß er nichts Anderes mehr erstreben will noch kann, als das Gute und Rechte (18). Es bedarf nach ihm dazu nur der klaren, richtigen Erkenntniß, da der Grundtrieb dazu schon im Menschen vorhanden sei.

Die Erwartung, daß die Menschen im Allgemeinen jemals ohne Rücksicht auf Glückseligkeit das Rechte um sein selbst willen erwählen würden, könnte Manchem als überspannt erscheinen. Wie, könnte man fragen, vermag der Mensch jemals sich selbst völlig zu verläugnen, sich selbst aufzugeben? Die Antwort ist: das Sichselbstaufgeben (an ein äußeres Gut) ist's ja eben, was er nicht soll. Was wird ihm bei klarer Einsicht mehr gelten, was er ist, oder was

er hat? die Erhöhung und Erweiterung seines Daseins, oder irgend ein Besitz? —

Doch überblicken wir nun kurz die Grundzüge der Erziehungslehre Fichte's, auf deren Ausführung er die Hoffnung Deutschlands gründete!

Wir bemerken im Voraus, daß nach Fichte die genügende Durchführung derselben bedingt ist durch völlige Absonderung der Jugend in besondere Gemeinschaften, weil, wie die Welt jetzt ist, es sonst nimmer gelingen könnte, ein wirklich neues Geschlecht zu erziehen. Davon müssen wir absehen — unsere Zeit verträgt keine Lykurgische Gesetzgebung — könnte nur wenigstens der gute Wille dafür gewonnen werden, die richtige Erziehung in's Leben einzuführen, so weit Familie und Schule dazu hinreichen! —

Wie bereits angedeutet, ist nach Fichte zunächst im Kinde die klare Erkenntniß zu begründen, als die Bedingung jedes höheren geistigen Lebens. Zu diesem Zwecke empfiehlt er den — leider in neuester Zeit immer mehr zurückgedrängten — Unterrichtsgang Pestalozzi's. Durch ihn muß „die freie Geistesthätigkeit des Zöglings, sein Denken, in welchem späterhin die Welt seiner Liebe ihm aufgehen soll," zunächst angeregt und gebildet werden (140).

Pestalozzi suchte zunächst die Zöglinge in einer ihren Kräften angemessenen Stufenfolge zu eigner Anschauung, als der Grundlage alles Denkens und Erkennens, anzuleiten. Damit sie lernten, scharf und selbstthätig aufzufassen, wurden sie geübt, ihre Anschauungen durch Form, Zahl und Wort genau zu bestimmen. Fichten genügte es nicht, der Anschauung des Zöglings das Gegenständliche als etwas Fremdes darzubieten; wichtiger noch war ihm die innere Anschauung. Der Zögling sollte vor Allem angeleitet werden, auf den Eindruck zu merken, welchen jede Anschauung auf ihn machte; auf die Empfindungen, welche sie in ihm hervorrief, und diese klar zu unterscheiden lernen*). Die äußere Welt bedeutete ihm ja nur etwas, sofern sie die Bilder zu einer inneren, höheren Welt darlieh. Es galt also, sich dieser Bilder nicht nur zu bemächtigen, sondern auch sie zu beherrschen. Das Kind sollte nicht nur zum Auffassen, sondern auch zum Entwerfen solcher Bilder angeregt werden, und

*) Wenn ich recht unterrichtet bin, bezwecken auch die Fröbelschen Kindergärten etwas dergleichen.

„an diesem freien Bilden lernen Alles, was es lernte“ (140). Fichte konnte nach seiner ganzen Anschauung nichts dringender bezwecken, als den Menschen von Anfang an der (bloß scheinbaren) Außenwelt selbstständig und selbstthätig gegenüberzustellen. Durch jenes (nicht bloß leidende, sondern thätige) Achten auf das innere Leben, der Außenwelt gegenüber, sollte das Kind erst ein Ich, sollte gleich bei seinem Erwachen in's Leben ein geistiges Auge erhalten, das ihm für immer verbliebe (144).

Fichte stellte es mit Pestalozzi als erste Regel der Erziehung auf, daß der Zögling nichts blos leidend hinnehme, sondern daß ihn alles Dargebotene sofort zur Selbstthätigkeit anrege. Aber nach ihm sollte diese Selbstthätigkeit auch sogleich schaffend werden, indem sie nicht bei der vorhandenen Beschaffenheit der Dinge stehen bliebe, sondern stets auf die Gesetze zurückginge, an diesen sich fortbildete und fortschritte bis zu einer Welt von Idealen. Schon der Weg dahin muß für die Zöglinge Reiz haben, geschweige das Ziel; denn selbstthätig zu sein erweckt schon beim Kinde die höchste Lust (22. 23), weil es den vollesten Kraftgenuß, somit den vollesten Lebensgenuß gewährt. —

Jene Ausbildung zum selbstständigen Erkennen ist aber keineswegs letzter Zweck, sondern nur Mittel zur sittlichen Bildung. Die Erkenntniß des Zöglings soll nur sein „die ewig fortbrennende Leuchte seiner sittlichen Liebe“ (33). — Wie die Anregung zum Eintritte in die höhere, sittliche Weltordnung durchaus rein bleiben müsse von jedem sinnlichen, selbstischen Antriebe; wie der einzig rechte Grundtrieb des sittlichen Willens die Liebe sei: alles das ist bereits oben erwähnt.

Fichte bezeichnet es als eine abgeschmackte Verleumdung der menschlichen Natur, daß der Mensch als Sünder geboren werde. Es wäre dann gar nicht abzusehen, wie er nur zum Begriff von Sünde komme, der ja nur im Gegensatze zu Nichtsünde möglich sei (157). Für geradezu verderblich erklärt er es, schon den Kindern zu lehren, daß dem Menschen eine natürliche Abneigung gegen Gottes Gebote beiwohne und es ihnen von Natur unmöglich sei, dieselben zu erfüllen. Dieß könnte ja nur zur Folge haben, daß jeder Einzelne sich in seine nun einmal nicht abzuändernde Natur ergebe, auch nicht einmal versuche, zu leisten, was ja unmöglich sein soll, und sich am Ende die ihm zugemuthete Niederträchtigkeit

gefallen lasse (44). — Die Fichtesche Ansicht von der sittlichen Anlage der Kinder erscheint wenigstens mit der von Christus gestellten Forderung, daß wir wieder werden müßten wie die Kindlein, um in's Reich Gottes zu kommen, nicht in Widerspruch. — Daß übrigens nicht alle Kinder an sittlicher Begabung gleichstehen, möchte wohl kaum ein Pädagog verkennen können. Dennoch nimmt Fichte an, daß jedes Kind mit sittlichen Anlagen geboren werde, weil es sonst ja unmöglich wäre, durch Erziehung jemals Sittlichkeit in dasselbe hineinzubringen.

Jener angeborene sittliche Trieb nun tritt im Kinde zuerst hervor als Trieb nach Achtung. Schon ehe das Geistesleben des Kindes über das Bewußtsein seiner eignen Zustände hinausreicht, äußert sich jener Trieb als Verlangen, geachtet zu werden. Daß jener Trieb ein ursprünglich sittlicher ist, zeigt sich darin, daß die Liebe des Kindes gleich bei ihrer bewußten Entwicklung sich als Achtung darstellt, und, wie man oft genug zu beobachten Gelegenheit hat, zugleich mit der Achtung steht und fällt. Fichte führt überdieß als Beweis der Uneigennützigkeit jener Liebe an, daß jenes Verlangen nach Achtung sich weit stärker und entschiedener auf den ernsteren, öfter abwesenden und nicht unmittelbar als Wohlthäter erscheinenden Vater zu richten pflege, als auf die mit ihrer Wohlthätigkeit stets gegenwärtige Mutter. „Von diesem", sagt Fichte, „will das Kind bemerkt werden; es will seinen Beifall haben. Nur wiefern dieser mit ihm zufrieden ist, ist es selbst mit sich zufrieden. Dieß ist die natürliche Liebe des Kindes zu seinem Vater; keineswegs als zum Pfleger seines sinnlichen Wohlseins, sondern als zu dem Spiegel, aus welchem ihm sein eigner Werth oder Unwerth entgegenstrahlt. An diese Liebe kann nun der Vater selbst schweren Gehorsam und jede Selbstverläugnung leicht anknüpfen; für den Lohn seines herzlichen Beifalls gehorcht es mit Freuden" u. s. w. (151). „Dagegen", fährt Fichte fort, „wird diese Liebe ertödtet durch Nichtbeachtung oder anhaltendes unbilliges Verkennen. Ganz besonders erzeugt es sogar Haß, wenn man in der Behandlung des Kindes Eigennützigkeit blicken läßt, und z. B. einen durch die Unvorsichtigkeit desselben verursachten Verlust als ein Hauptverbrechen behandelt. Es sieht sich sodann als ein bloßes Werkzeug an, und dieß empört sein zwar dunkles, aber doch nicht abwesendes Gefühl, daß es durch sich selbst einen Werth haben müsse" (152). —

Jenes Bedürfniß der Achtung ist es denn auch, welches im Kinde Selbstverwerfung beim Mißfallen seiner Eltern und Erzieher erweckt, welches Scham der Züchtigung als das Schmerzlichste hinzufügt. Wo die Bestrafung von keiner Scham mehr begleitet wird, da ist es mit der Erziehung zu Ende — die Strafe bringt da nichts zu Wege, als Hohn oder Erbitterung (152).

Fichte ermahnt dringend, jenen Grundzug der Kindheit und Unmündigkeit, daß sie fremde Achtung zum Maßstabe der Selbstachtung macht, wohl zu beachten und zu benutzen. Hierauf ist die sittliche Bildung des Kindes zu gründen, nicht auf äußere Belohnung, welche nur selbstsüchtige Triebe weckt. Es muß von Anfang an lernen, in der Pflichterfüllung selbst seinen Lohn zu finden. Denn der Mensch, durch die Erziehung auf den Pfad der Selbstsucht gelenkt, muß je älter desto schlechter werden (157).

In dem Maße als das Kind durch die rechte Erziehung selbst Erkenntniß und Liebe des Guten gewinnt, lernt es den Maßstab seiner Selbstschätzung nicht mehr in Andern, sondern in sich selbst zu finden, d. h. es gelangt zur Mündigkeit.

Die letzte, höchste Stufe ist die Erziehung zur Religion. Durch jene sittliche Erziehung ist der Zögling bereits angeleitet, daß er sich fühle als „ein Glied in der ewigen Kette eines geistigen Lebens", und sich demgemäß auch unterworfen fühle „einer höheren gesellschaftlichen Ordnung" (34). Alles, was Fichte über das höhere Weltreich, dieses Reich des Lebens in Gott, vorbringt, können wir wohl zusammenstellen mit der christlichen Vorstellung vom Reiche Gottes. Die wahre Religion besteht ja nach ihm darin, daß man „sein Leben als ewiges Glied in der Kette der Offenbarung des göttlichen Lebens und jedes andere geistige Leben als eben ein solches Glied erkenne und heilig halten lerne; daß man nur in der unmittelbaren Berührung mit Gott, dem unmittelbaren Ausströmen des eignen Lebens aus dem Leben Gottes, Licht und Seligkeit, in der Entfernung von ihm Finsterniß und Elend finde" (35). — Die unmittelbare Erscheinung und Offenbarung Gottes aber ist die Liebe. Jene höhere Welt ist nichts als die Deutung dieser Liebe, wogegen die sichtbare Welt bloß Schein und Bild ist, worin der Mensch sich dieselbe versinnlicht und veranschaulicht (41).

Ferner sagt Fichte von der Religion: „Sie macht den Menschen sich selber vollkommen klar und verständlich,

beantwortet die höchste Frage, die er aufwerfen kann, lös't ihm den letzten Widerspruch auf und bringt so vollkommene Einigkeit mit sich selbst und durchgeführte Klarheit in seinen Verstand" (36).

Fichte verwirft jede Religion, welche das geistige Leben des Menschen abtrennt von dem göttlichen Leben, welche um Lohn feilschend Gott gegenübertritt und ihre selbstsüchtige Eigenliebe auch in das jenseitige Leben einführen will; verwirft überhaupt jede Religion, welche nur in Furcht und Hoffnung wurzelt. Das mag auch der Grund sein, warum er die Sittlichkeit scheinbar neben die Religion hinstellt, obwohl ihm dieselbe in Wahrheit das Leben in Gott ist, doch nur sofern es sich seiner im praktischen Handeln bewußt wird. Damit in dieses nicht Selbstsucht sich einmische, sollen die Verheißungen der Religion in der Regel nicht bestimmend eingreifen. Nur da tritt die Religion unmittelbar als Antrieb ein, „wo muthig der Schweiß des Säens erduldet wird, ohne einige Aussicht auf eine Ernte; wo wohlgethan wird auch den Undankbaren, und gesegnet werden mit Thaten und Gütern diejenigen, die da fluchen, und in der klaren Voraussicht, daß sie abermals fluchen werden; wo nach hundertfältigem Mißlingen dennoch ausgeharret wird im Glauben und in der Liebe: da ist es nicht die bloße Sittlichkeit, die da treibt; denn diese will einen Zweck; sondern es ist die Religion, die Ergebung in ein höheres und unbekanntes Gesetz, das demüthige Verstummen vor Gott, die innige Liebe zu seinem in uns ausgebrochenen Leben, welches allein und um sein selbst willen gerettet werden soll, wo das Auge nichts Anderes zu retten sieht" (36, 37).

Fichte beantwortet die Frage, wie man sich versichern solle, daß jener religiöse Antrieb zur Zeit des Bedürfnisses unfehlbar wirken werde, dahin, daß der Zögling überhaupt so gebildet werden müsse, daß keine Erkenntniß in ihm todt und kalt bleibe, wenn sie in das Leben einzugreifen berufen werde (37). —

Wir konnten der Erziehungslehre Fichte's eine ausgedehntere Berücksichtigung nicht versagen; denn auf sie gründete er zur Zeit der Fremdherrschaft die Hoffnung der Wiedergeburt Deutschlands, und sie füllt daher den bedeutendsten Theil seiner Reden an die deutsche Nation. Jedenfalls gemahnt uns diese Erziehungslehre, daß auch heute in Deutschland eine Fremdherrschaft zu bekämpfen bleibe, welche überall

deutscher Vaterlandsliebe und deutschem Nationalgefühle feindlich entgegentritt und um so verderblicher wird, da sie, fast unbeachtet, alle Pfade besetzt hält, welche am tiefsten in das Herz des deutschen Volks hinabreichen. So lange die deutsche Bewegung nicht ihre Strömung wider jene Fremdherrschaft richtet, ist sie nichts als ein glitzerndes Rütteln auf der Oberfläche — die Tiefe bleibt todt und theilnahmlos. Nicht die äußere Zerrissenheit ist die Schwäche Deutschlands — die Einheit ist da, sobald alle Deutschen im Sinne Fichte's sich als Deutsche fühlen gelernt. Fichte preiset sogar die Zertheilung Deutschlands als eine Schutzwehr des deutschen Geistes, der von Alters her, in Einem Staate unterdrückt, noch immer in einem andern ein Asyl gefunden (134). Aber er hält es fest, daß das Vaterland als dauernder, gemeinschaftlicher Träger deutschen Geistes hinausragen müsse über den Staat. Die Vaterlandsliebe sollte jeden deutschen Staat regieren (121), sollte von ihm weisen jene „fremdländische“ Staatskunst, die zugleich von Verachtung und Mißtrauen wider das eigne Volk geleitet, durch Drang und Zwang das Leben der Gesellschaft als ein todtes Räderwerk zu regeln sich bemüht (100); welche aus demselben Antriebe finstre Mächte ausstattet, um jede freie, ächt deutsche Entwicklung als gefährlich zu ersticken. Vaterlandsliebe sollte jeden deutschen Staat regieren; seine Lenker müßten ein Herz haben für das deutsche Volk, daß sie verständen seinen Werth, seine Bedürfnisse und sein Recht; daß sie ernstlich erwögen, ob das Wohlsein, was sie dem Lande verheißen, auch deutsches Wohlsein sei (130), daß sie es verschmähten, über Knechtessinn zu herrschen und groß zu sein unter Zwergen (192). Vaterlandsliebe sollte jeden deutschen Staat regieren, daß deutsche Selbständigkeit und Ursprünglichkeit geachtet werde, als Grundlage jener Opferfreudigkeit, welche mit Gut und Blut einsteht für die Größe und Sicherheit des gemeinschaftlichen Vaterlands, auf welcher aber auch allein beruhen kann die wahre Macht jedes deutschen Staates und jedes deutschen Herrschers.

Nachworte.

1) Schon vor mehr als 30 Jahren (1831, im ersten Hefte des dritten Bandes der neuen Folge dieser Blätter) habe ich den Lesern Fichte's großartige Ideen über Restauration und Regeneration des Menschengeschlechts durch Erziehung darzulegen versucht.

Inzwischen ist ein ganzes Menschenalter unter zum Theil wunderbaren Verhältnissen dahin geschwunden; aber man ist zu Fichte zurückgekehrt. Der 19. Mai 1862 hat darüber ein redendes Zeugniß abgelegt.

Das Bewußtsein der nationalen Einheit aller deutschen Stämme ist inzwischen in das Volk eingedrungen, und der Gedanke, diese Einheit auch äußerlich darzustellen, hat die Köpfe und Herzen aller patriotisch gesinnten Männer des Vaterlandes ergriffen. Das aber war die Idee Fichte's. Es war daher kein Wunder, daß man die Wiederkehr seines Geburts-Jahres und -Tages in Begeisterung feierte. Ich glaube, daß man damit etwas Großes erreicht hat.

Ich hielt es darum auch für zeitgemäß, die Leser dieser Blätter wieder an Fichte zu erinnern. Einmal, weil, was freilich zu bedauern ist, nicht alle Leser die „Reden an die deutsche Nation" lesen werden; dann aber auch, um überhaupt die Erinnerung an die Erziehungsideen Fichte's zu beleben. Ich meine nicht, daß der Grundplan seiner Erziehung jetzt auszuführen sei; aber in demselben stecken so viele und großartige Gedanken, daß jeder Pädagoge wohl daran thut, sie in Ueberlegung zu nehmen und dadurch sich an ihnen zu erheben und zu erbauen. Fichte berührt die wichtigsten, bis zum heutigen Tage nicht ausgetragenen Grundgedanken, zu deren Erwägung man immer von Neuem zurückkehren muß.

Der Aufsatz des Hrn. Pred. Gieseler führt dem Leser die wichtigsten andeutend vor. Aus ihnen kann man sich die Erziehungsideen des großen Mannes zusammenstellen. Dieselben weichen von denjenigen, welche den Lehrern reglementarisch vorgeschrieben werden, in allen wesentlichen Punkten ab. Schon aus diesem Grunde ist das Eingehen auf Fichte ein zeitgemäßes Unternehmen.

Was Hr. Gieseler über das Princip der Fichte'schen Philosophie, hauptsächlich dargelegt in seiner „Wissenschaftslehre", sagt, können die Leser dieser Blätter — praktische Lehrer — übergehen. Zu deren Auffassung und richtigen Würdigung gehört mehr, als ihnen zugemuthet werden kann.

Aber die „Reden" sind allgemein verständlich und sollten in keines Lehrers, keines wahren Deutschen Büchersammlung fehlen; sie sind ein Stahlbad für sittlichen Ernst, deutsche Gesinnung und menschliche Charakterstärke. Fichte war ein Held. An einem solchen Manne richtet man sich empor.

Ich hoffe, man wird sein Werk und seine Gesinnung in der Erziehung deutscher Jünglinge, namentlich in den Bildungsstätten deutscher Lehrer, nicht länger vermissen. Die Leser können das Gefühl desjenigen errathen, welcher, ergriffen von den Ideen dieses außerordentlichen Mannes und von seinem persönlichen Charakter, sich vergegenwärtigt, daß in den bekannten Vorschriften für die Bildung deutscher Lehrer wohl Blätter aus dem „Rauhen Hause" empfohlen werden, daß aber von einem Lessing, einem Jahn, einem Fichte nicht die Rede ist. Diese aber sind es, welche der deutsche Lehrer in den Händen der künftigen, wie der bereits im Amte stehenden Lehrer sucht: Lessing's Nathan, damit die Lehrer daraus Toleranz und Humanität lernen; Jahn's deutsches Volksthum, damit sie mit deutschen Gesinnungen getränkt und genährt werden; Fichte's Reden an die deutsche Nation, damit sie sich deutschen Charakter aneignen. Was für ein Lehrergeschlecht würden wir erhalten, was für eine Jugend würde dasselbe erziehen, wenn man diese Männer zu ihren Vorbildern und Führern erwählen wollte! Ein Thor — derjenige, der Solches von unsern Behörden — weltlichen wie geistlichen — erwarten wollte; aber zu erwarten und zu hoffen steht es von dem Geiste des deutschen Volkes, sobald es von der Nothwendigkeit deutscher Einheit und Freiheit durchdrungen worden, und, von diesem Standpunkte aus, zu der Idee einer deutschen Erziehung der deutschen Jugend fortgeschritten sein wird. Dieses Ziel ist noch etwas fern; aber wir sind auf der Bahn zu demselben. Heil dem, der dazu mitwirkt! A. D.

---

2) Rede des Hrn. Kirchenraths Dr. Wildenhahn aus Bautzen, geh. im Dorfe Rammenau, dem Geburtsorte Fichte's, am Fußgestell des zu dessen Ehren errichteten Denkmales, 19. Mai 1862.

Hochverehrte Versammlung! Wir stehen jetzt auf einer Stelle, auf welche die Augen der gebildeten Welt gerichtet sind; nicht in einem Hörsaale der Universität, auch nicht in einem Prunksaale fürstlicher Häuser, selbst nicht auf einem

Boden, auf welchem etwa einst durch das blutige Spiel der Schlacht die Geschicke der Völker entschieden wurden, nein, mitten in einem Dörflein, dessen Name zwar nicht in den Reise- und Tagebüchern derer, die nur um ihrer Lust und Freude willen durch die Welt ziehen, einen Raum hat, der aber dafür überall da genannt wird, wo sich Menschen und Völker die Geschichte ihrer großen Männer erzählen. Wir stehen hier in unmittelbarer Nähe des Ortes, wo heut' vor hundert Jahren ein Mann geboren wurde, der, als der Sohn eines armen Bandwebers still aufwachsend in einer kleinen Welt, von welcher die große Welt draußen ebenso wenig Notiz nahm, wie diese von ihr; doch, als er ein Mann geworden, in die große Welt der Kraft und des Geistes hinaustrat, dieselbe geistig und kräftig bewegte, so daß sie noch heute ihre Bewegung nachfühlt und nachfühlen wird, so lange des Menschen Geist noch Großes, Erhabenes, Göttliches zu denken vermag. — Heut' vor hundert Jahren ward in diesem stillen Dörflein geboren Johann Gottlieb Fichte. Als der Großoheim der Mutter des neugebornen Knaben an der Wiege desselben knieend lag und betete, das Kindlein segnete und mit prophetischem Blicke verkündete, daß dieses einst werde ein Mann werden zu besonderer Freude und zum Trost seiner Eltern, da meinten diese wol, das Knäblein werde zu einem tüchtigen Bandweber heranwachsen, welcher, mit besonderem Geschick und mit Erfindungskunst ausgerüstet, das väterliche Gewerbe zu einer ungewöhnlichen Höhe emporbringen, vor allen Dingen aber werde ein Ehrenmann werden, der unter allen denen, die Gott fürchten und seine Gebote halten, werde vorangehen. Nun ist nicht dieses alten frommen Mannes Geistesblick ein richtiger gewesen? Hat sich sein prophezeiend Wort nicht erfüllt? Ist dieser Knabe, als er ein Mann geworden war, nicht auch ein solcher Ehrenmann geworden, wie nur dieses Wort in seiner herrlichsten, schönsten Bedeutung ausgesprochen werden kann? Ja, daß wir auch bildlich reden, ist er nicht auch ein Weber geworden wie sein Vater? Freilich nicht nach menschlichem Sinn und Geschick, aber, daß wir mit Göthe's Worten reden: hat er sich nicht an den sausenden Webstuhl der Zeit gesetzt und gewirkt der Gottheit lebendiges Kleid? — Wenn nun heut' an allen Orten, wo die Wissenschaft ihre Tempel hat, dieses Mannes Bild, sein Leben und Wirken im Reiche der Wissenschaft wie der bürgerlichen Wohlfahrt

gezeichnet und aufgerollt wird, so wollen wir es auch diesen Männern, die vor einer anderen Gemeinde reden als wir jetzt, überlassen, die Stellung dieses Mannes im Reiche der Geister zu deuten und zu schildern, hinzuweisen auf sein Beispiel, auf sein Vorbild zur Nachahmung, was Großes er gethan hat, wie er sich durch die Kraft, die ihm Gott gegeben, unter die Edelsten, Weisesten und Besten seiner Zeit gestellt; welche gewaltigen Kämpfe er, unerschrocken vor den letzten Folgerungen, die die menschliche Vernunft zu ziehen genöthigt ist, durchgekämpft; wie er selbst bis an die Grenze menschlichen Forschens vordrang, wo sich ihm, denn so wollte es scheinen, der lebendige, persönliche, dreieinige Gott seiner Väter verbergen wollte, so daß selbst ein Reinhard irre an ihm werden konnte, während er doch vor diesem Gott, den er freilich in einer solchen Höhe sittlicher Reinheit und geistiger Wesenheit suchte, daß eben nur Geister, wie Fichte selber war, ihm bis zu dieser Höhe der Anschauung folgen konnten, während er vor diesem Gott anbetend lag, vor diesem Gott mit Weib und Kind sich demüthigte, täglich in seinem Hause und aus dieses Gottes Wort sich erbauete. Die Männer der Wissenschaft mögen schildern, was er in Jena, in Erlangen, in Königsberg, in Berlin Unsterbliches geredet und geschrieben; sie mögen schildern, wie er bemüht gewesen, daß eine Jugend heranwachse, gehoben und getragen von sittlicher Kraft und Würde, vom lebendigen Geiste wahrer Wissenschaft; sie mögen schildern, wie er zur Zeit der Tyrannei des Mannes von Corsika die gedemüthigten und zerstreuten Brüder seines Vaterlandes sammelte, wie er in den „Reden an die deutsche Nation", oft unterbrochen von den Trommeln der durch die Straßen ziehenden Franzosen und umstellt von, ihm wohlbekannten, Aufpassern, dennoch den Deutschen in's Herz und Gewissen redete, was es heiße, ein Vaterland zu haben und für dasselbe zu streiten und für dasselbe zu sterben. Sie, ganz besonders die zu Berlin, mögen sagen und erzählen, was dieser Mann als Menschenfreund gethan, wie er zur Zeit großen Sterbens am furchtbaren Lazarethfieber Erkrankte in sein Haus aufnahm, in Gemeinschaft seiner edlen, trefflichen Gattin pflegte, bis er selbst, nachdem seine Gattin wie durch ein Wunder vom drohenden Tode gerettet, ein Opfer fiel dieses Fiebers am 28. Januar 1814. — Wir stehen hier aber auf dem Boden, wo dieser Mann ein Kind, ein Knabe war, wir sind umgeben von den Nachkommen sei-

ner Eltern und seiner Geschwister, seiner Freunde und Verwandten; wir stehen mitten unter dem Volke, welchem Fichte selbst entsprossen ist, wir sind umgeben von den Kindern und Enkeln der Väter und Mütter, die einst mit unserm Fichte geboren und aufgewachsen sind; wir stehen auf derselben Stelle, wo einst der Knabe seine kleinen Wege gegangen, seine kindlichen Spiele gespielt, wo er so oft sein träumendes Auge nach dem Himmel gerichtet, als suche er oben das Höhere, was ihm die arme Erde nicht bieten kann. Wir schauen heut' in unserm Fichte vorzugsweise das Rammenauer Kind, den einstigen Mitschüler der Ortsschule, den Lausitzer Landsmann, den sächsischen Mitbürger. — Können wir auch das Kämmerlein nicht mehr zeigen, in welchem unser Fichte zum erstenmale auf dem Arme seiner Mutter lag, weil Fichte in dem kleinen Pfarrpachterhäuschen geboren wurde, wo sich sein Vater bei Errichtung seines bescheidenen Haushaltes eingemiethet und welches einige Jahre nachher abgetragen wurde, um Grund und Boden zu Erbauung des jetzt noch, hier vor uns stehenden Pfarrhauses zu gewinnen; ja stehen selbst die Mauern des Hauses nicht mehr, das sich Fichte's Vater vor seinem Wegzuge aus der Pfarrpachterwohnung erbaute und wo unser Fichte von seinem 4. Lebensjahre an bis zu seinem 10. gelebt hat und erzogen worden ist, weil auch dieses Haus von einem späteren Besitzer abgetragen und neu und stattlicher erbaut worden ist, — es ist das freundliche, zu Ehren Fichte's geschmückte Gebäude, um welches wir vorhin unter Klang und Sang gezogen sind — so stehen wir doch auf demselben Boden, der auch ihn einst getragen hat, uns deckt derselbe Himmel, der sein Auge zu sich hinauf zog; das Gotteshaus steht noch, die alte Linde dort steht, die auch ihm gegrünt und geblüht hat. — Aber nicht sein Bild allein soll heute vor unserer Seele stehen, wir müssen auch mit flüchtigem Blicke die Bilder der Männer beschauen, die nach Gottes Rath und Willen in den Lebensgang unsers Fichte eingreifen sollten. — Da gedenken wir zuerst des frommen, rechtschaffenen Vaters, Christian Fichte, der seines Sohnes erster Lehrer war; des ehrsamen Schulmeisters Christian Grützner, der gar bald ahnen mochte, daß dieser sein Schüler nicht lange Zeit brauchen werde, um das zu lernen, was er selber, der Meister, wußte; dann des frommen, würdigen Ortspfarrers Adam Gottlob Wagner, der den Horizont des geistigen Auges unsers

Fichte erweiterte; und zuletzt des edlen Menschenfreundes, des Kammerherrn von Miltitz auf Siebeneichen, der hierher kam, einen alten Prediger zu hören, der aber, weil er zu spät kam, von dem 10jährigen Fichte, der Alles nachpredigen konnte, was der Pfarrer vorgepredigt hatte, eine solche eindringliche Bußpredigt hörte, daß er nicht ruhte, bis er den Knaben mit sich nach Siebeneichen nehmen konnte. — Das Alles aber und was sonst noch Alles Gott an unserm Fichte Großes gethan hat, — wer könnte das lieblicher, erquicklicher, klärlicher und erbaulicher erzählen, als wie es unsers Fichte einziger Sohn, Immanuel Hermann — der heut' hatte unter uns sein wollen, den aber ein Unwohlsein mitten auf der Reise hierher zurückgehalten — der Welt erzählt hat? — Wir aber wenden nach diesen flüchtigen Umrissen nun unsere Augen auf das Denkmal selbst, welches heute Liebe und Dankbarkeit diesem Manne hier errichtet; und wir weihen dasselbe in dankbarer Erinnerung an diesen edlen großen Mann, dessen Geistestiefe ihn auf die Höhe der Bewunderung und unter die Edelsten und Weisesten seiner Zeit gestellt hat; in Erinnerung an seine Mitarbeit an dem Aufbaue des Reiches des Geistes und der Erkenntniß des Höchsten, das ein menschlicher Geist fassen kann. Wir weihen es ihm, dem Philosophen unter den Pädagogen, und dem Pädagogen unter den Philosophen, der wie alle wahren Menschenerzieher von Innen nach Außen bildete; dem Manne von urdeutscher Treue, urdeutscher Ehrlichkeit und Charakterfestigkeit, der unerschrocken seinen geraden Weg ging; dem Manne mit dem biederen Herzen, ohne Falsch, ohne Heuchelei, ohne Schmeichelei; dem Manne der edelsten Selbständigkeit, der getreu seinem Grundsatze, daß unsers Daseins Zweck nicht Glückseligkeit, sondern Glückwürdigkeit, daß die Erde nicht ein Land des Genusses, sondern der Arbeit sei, außer seinem Gott, dem er, wie seine wissenschaftlichen Wege ihn auch führen mochten, diente mit Gut und Blut, keinen anderen Führer und Rathgeber seines Willens und seiner Handlungen anerkannte als seine eigene, lichte, klare, geistesgesunde Ueberzeugung. Ja wir weihen dieses Denkmal auch in freudiger Erinnerung an den wahrhaft frommen Mann, der noch auf seinem Todesbette sein Hoffen auf den Ausgang aus diesem krankhaften Erdendasein in das unvergängliche Erbe des Heils aussprach in den Worten: „Ich bedarf keiner Arznei mehr, ich fühle, daß ich genesen bin.“ Wir weihen dieses

Denkmal in dankbarer Erinnerung an Johann Gottlieb Fichte, den großen Sohn des Dorfes Rammenau, den, wenn wir des gewaltigen Genius von Camenz, des Gotthold Ephraim Lessing, gedenken, den zweiten großen Sohn der sächsischen Lausitz. — Möge dies Denkmal, über welches der allmächtige Gott Himmels und der Erden seine schützende Hand halten wolle, in jedem Sachsenherzen die stolze Freude erwecken, daß es Gott gefallen hat, einen solchen Mann als unsern Mitbürger geboren werden zu lassen! — Wir aber blicken von diesem Denkmale hin nach einem Friedhof zu Berlin, wo dieses Mannes Gebeine ruhen, und lesen dort mit freudig bewegtem, zustimmendem Herzen die auf dem hohen Obelisken, der dieses Grab deckt, eingegrabenen und dem großen Lehrer der Philosophie geltenden Worte der Schrift: „Die Lehrer werden leuchten wie des Himmels Glanz und die, so Viele zur Gerechtigkeit weisen, wie die Sterne immer und ewiglich!“.

II.

Schwedisches, oder deutsches Turnen.

Seit dem Beginn der „neuen Aera in Preußen", eingeleitet durch das Programm des Prinz-Regenten im November 1858, und seit der Gefahr, welche beim Beginn des letzten italienischen Krieges von Frankreich aus das deutsche Vaterland zu bedrohen schien, hat das Turnwesen in Deutschland einen neuen Aufschwung genommen, Hunderte von Turnvereinen sind entstanden; Preußen, wo die Wiege des Turnens gestanden hat, ist darin nicht zurückgeblieben.

Gleichzeitig und früher schon war die Preußische Unterrichtsverwaltung bemüht, das Turnen in den Schulen allgemein zu machen. Eine Cabinetsordre des verstorbenen Königs aus dem Jahre 1842 hatte dazu den Anstoß gegeben. Natürlich mußte man zunächst darauf bedacht sein, die zur Leitung der Uebungen erforderlichen Lehrer zu beschaffen. Die Preußische Regierung suchte diesen Zweck durch die zur Ausbildung von Militärpersonen in Berlin errichtete „Central-Turnanstalt" zu erreichen, indem sie junge Schulmänner veranlaßte, als Civil-Eleven in diese Anstalt einzutreten und darin einen mehrmonatlichen Lehrcursus (zuletzt bis zu 6 Monaten gesteigert) durchzumachen und in solcher Weise sich zu Turnlehrern an Seminarien und Schulen auszubilden.

Die Leitung der Central-Turnanstalt war dem Hauptmann, jetzigen Major Rothstein anvertraut. Derselbe war vorher mit mehreren andern Officieren nach Schweden gesandt worden, mit dem Auftrage, Kenntniß zu nehmen von dem gymnastischen System des schwedischen Fechtmeisters und Gymnasten Ling. Durch die Uebersetzung eines Werkes desselben durch den Professor Maßmann war man darauf aufmerksam geworden. Rothstein veröffentlichte nach seiner Rückkehr durch eine Reihe von Schriften, welche in der Schröder'schen Buchhandlung in Berlin erschienen und zum Theil mehrfach aufgelegt worden sind, in großer Ausführlichkeit das Ling'sche System, erklärte sich, im Unterschiede von dem Jahn'schen

oder deutschen (Eiselen-Spieß-Jahn'schen) Turnen, für dasselbe und führte es in die Central-Turnanstalt ein. Bei diesem Anfange blieb er jedoch nicht stehen, sondern er gestaltete es vielfach um, nahm nach und nach von dem deutschen Turnen viel herüber, so daß das in der genannten Anstalt jetzt herrschende System wohl den Namen des Rothstein'schen verdient.

Zwischen ihm, dem ursprünglich schwedischen, nunmehrigen Rothstein'schen und dem deutschen Turnen bestehen wesentliche Unterschiede, und es hat sich, wie die Leser wissen werden, zwischen den Verfechtern des einen und des andern seit Jahren ein sehr lebhafter literarischer Kampf entsponnen. Während die Preußische Regierung das Rothstein'sche beschützt und ausführen läßt, halten die deutschen Turnvereine (7—800) an dem deutschen fest. Von den Führern der letzteren, unter welchen besonders Kloß in Dresden, Maßmann und Angerstein in Berlin genannt zu werden verdienen, sind in den letzten Jahren Petitionen, zum Theil durch den Druck veröffentlicht, bei dem Preußischen Abgeordneten-Hause eingebracht worden mit dem Antrage, das Rothstein'sche System aus der Central-Turnanstalt zu verdrängen, namentlich die Civil-Eleven nach dem deutschen System ausbilden zu lassen und dasselbe in die Schulen einzuführen. Umstände mancherlei Art haben, obgleich die Angelegenheit in der Unterrichts-Commission besprochen und Berichte darüber abgestattet worden, welche dem deutschen Turnen günstig waren, das Abgeordneten-Haus bis jetzt verhindert, sein Urtheil darüber abzugeben.

Die Regierung beharrte indessen bei den von ihr geschaffenen Einrichtungen, und ließ, um die von ihr gebilligte und beschützte Weise nunmehr auch in die Volksschulen zu bringen, im März dieses Jahres bei Hertz in Berlin einen „Leitfaden für den Unterricht in den Preußischen Volksschulen" drucken, und erklärte denselben für die in allen Volksschulen zu gebrauchende Anleitung.

Es konnte nicht fehlen, daß dieser Vorgang unter den Preußischen Turnvereinen und deren Führern eine große Aufregung hervorrief, eine Aufregung, welche sich, besonders durch den Umstand, daß damit dem Urtheil des Hauses, welchem von Seiten der bezeichneten Führer erneuerte und verstärkte Petitionen und Anträge vorlagen, vorgegriffen wurde, auch mehreren Abgeordneten mittheilte. Es schien denselben

daher an der Zeit, unter so bewandten Umständen nicht unthätig zu bleiben, namentlich der Regierung officiell kund zu thun, daß man mit ihren Maßregeln nicht einverstanden sei. Der Prof. Virchow übernahm es, dieses zur Ausführung zu bringen. Dieses geschah durch das Mittel einer an den jetzigen Unterrichtsminister gerichteten „Interpellation", welche am 20. Juni dieses Jahres in dem Hause zur Verhandlung kam. Der Gang und der Inhalt derselben erregte den Antheil des Hauses in hohem Grade. Und mit vollem Rechte. Es gilt einer überaus wichtigen Angelegenheit, der Erziehung und Bildung der gesammten Jugend in Preußen. Sind, wie behauptet wird, die Regierungsmaßregeln verkehrt; taugt die Art der Ausbildung der künftigen Turnlehrer nichts: so wird der große Zweck nicht erreicht, sondern gestört und vernichtet. Die Angelegenheit selbst rückt nunmehr, nachdem das Turnen für obligatorisch erklärt worden ist, dem sich also nunmehr kein Lehrer mehr entziehen kann, jedem direct auf den Leib. Die Vorgänge im Abgeordneten-Hause müssen daher jeden Lehrer interessiren. Aus diesem Grunde halte ich es für angemessen, die genannten Verhandlungen in diesen Blättern ausführlich mitzutheilen. Was die öffentlichen Blätter darüber berichtet habeu, kann Keinem genügen.

Mein eignes Urtheil halte ich vorerst noch zurück. Es im Abgeordneten-Hause auszusprechen, wurde ich nebst Anderen (Kerst und Roepell) durch den Umstand verhindert, daß die Mitglieder bereits eine sechsstündige Sitzung ausgehalten hatten und durch das bereits Gehörte befriedigt waren. Ich werde nicht versäumen, die Leser über die Angelegenheit auf dem Laufenden zu erhalten, und meine Ansicht nicht verstecken. Jeder Theilnehmende hat aber darauf zu sinnen, sich ein eigenes Urtheil zu erwerben. Dazu beizutragen, ist der Zweck dieser (vorläufigen) Mittheilung.

A. D.

Interpellation.

Der Herr Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten hat folgende Verordnung an sämmtliche Königliche Regierungen, beziehungsweise an sämmtliche Königliche Provinzial-Schulkollegien ergehen lassen, durch

welche in Beziehung auf die Volks-Schulen der Bann über das Deutsche Turnen ausgesprochen ist:

Verordnung.

Durch Allerhöchste Ordre vom 28. v. M. haben des Königs Majestät zu genehmigen geruht, daß nach einem Allerhöchsten Orts vorgelegten „Leitfaden für den Turn-Unterricht in den Preußischen Volks-Schulen" fortan der Unterricht der männlichen Jugend in den gymnastischen Uebungen ertheilt werde. In diesem Leitfaden ist die Auswahl der Uebungen so getroffen worden und ist die Beschreibung der letzteren, sowie die Anweisung zu ihrer Ausführung so gehalten, daß auch von solchen Lehrern, welche selbst keine gymnastische Ausbildung erhalten haben, Uebungen zweckmäßig und mit Erfolg werden angestellt werden können.

Die Anleitung wird fortan dem Unterricht in den Seminarien zu Grunde gelegt werden und wird also, unter Zuhülfenahme besonderer Curse für bereits im Amte befindliche Lehrer, welche ebenfalls nach dem Leitfaden einzurichten und abzuhalten sind, binnen nicht langer Zeit die überwiegende Zahl der Lehrer ausreichend in den Stand gesetzt sein, die in dem Leitfaden enthaltene Anweisung vollständig zur Anwendung zu bringen.

Die Königliche Regierung veranlasse ich, die für Ihren Bezirk erforderlichen Exemplare auf Kosten der betreffenden Schulen zu beschaffen und die Sache so zu beschleunigen, daß der Leitfaden noch in den bevorstehenden Sommermonaten in den Schulen zur Anwendung gebracht werden kann.

An
sämmtliche Königliche Regierungen.

* * *

Abschrift vorstehender Verfügung erhält das Königliche Provinzial-Schul-Kollegium zur Kenntnißnahme mit der Veranlassung, den gymnastischen Unterricht an sämmtlichen Schullehrer-Seminarien vom nächsten Cursus an nach dem genannten Leitfaden ertheilen zu lassen.

Dabei ist nicht ausgeschlossen, daß namentlich von solchen Lehrern, welche ihre Ausbildung in der hiesigen Königlichen Central-Turn-Anstalt er-

halten haben, über die Grenzen des Leitfadens hinausgegangen werden kann; die unter allen Umständen zu lösende Aufgabe bleibt aber, daß die Seminaristen befähigt werden, demnächst den gymnastischen Unterricht in den Volksschulen zweckmäßig nach dem Leitfaden ertheilen zu können.

Berlin, den 21. März 1862.

Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten.

v. Mühler.

An
sämmtliche Königliche Provinzial-Schul-Kollegien.
Nr. 6297. U.

Inzwischen ist in dem Etat für das Jahr 1862 (S. 88) eine außerordentliche Bewilligung von 9000 Rthlrn. zu Erweiterungsbauten für die, bekanntlich dem Kriegs-Ministerium untergeordnete Königliche Central-Turn-Anstalt gefordert.

Unter diesen Verhältnissen stelle ich an den Herrn Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten, beziehungsweise an das Königliche Staats-Ministerium folgende Frage:

1) Gedenkt der Herr Minister auf dem, von seinem Amtsvorgänger betretenen und in der oben angeführten Verordnung amtlich proklamirten Wege, welcher offenbar gegen das Deutsche Turnwesen gerichtet ist, zu beharren,
   insbesondere die Gemeinden zu zwingen, sich dem in dem Leitfaden niedergelegten Systeme zu fügen?
2) Will das Königliche Staats-Ministerium die Central-Turn-Anstalt als den Mittelpunkt auch des bürgerlichen Turnunterrichts aufrecht erhalten und entwickeln?

Dr. Virchow, als Interpellant.
Unterstützt durch 53 Abgeordnete.

Abgeordneter Dr. Virchow: Meine Herren! Ich war zweifelhaft darüber, ob ich schon gegenwärtig eine so hochwichtige Sache vor das Haus bringen sollte, da noch mehrere andere Gelegenheiten im Laufe der Session sich bieten werden, wo derselbe Gegenstand hier zur Verhandlung kommen muß.

Es liegen der Petitions-Kommission verschiedene Spezial-Petitionen über das Turnwesen vor. Es ist außerdem bei der Berathung des Budgets Gelegenheit gegeben, namentlich die Frage der Central-Turnanstalt zu erörtern. Aber es schien mir die Sache von einer solchen Dringlichkeit, daß ich auf diese Gelegenheiten nicht mehr warten zu dürfen glaubte. Ueber der Turn-Angelegenheit, soweit sie sich hier im Hause dargestellt hat, hat seit Jahren ein eigenthümlicher Unstern geschwebt. Seit vielen Sessionen schon sind immerfort Anträge aus dem Hause selbst, und Petitionen von außerhalb an das Haus gekommen, aber jedesmal ist die Berathung darüber entweder überhaupt in der Kommissions-Berathung nicht bis zu Ende geführt worden, oder die Kommissions-Berichte sind gerade fertig geworden, wenn die Session zu Ende war, oder endlich, wie 1861, die Berathung stand gerade an dem Tage der Schließung auf der Tages-Ordnung. Inzwischen hat die Angelegenheit einen sehr wesentlichen Schritt vorwärts gemacht. Während in den Kommissions-Berathungen vom vorigen Jahre der Herr Regierungs-Kommissar erklärte, daß die ganze Angelegenheit noch in Fluß und Entwicklung begriffen sei, und daß sich deshalb die Regierung nicht für ein gewisses System entscheiden könne, so sehen wir jetzt ein fertiges System vor uns, und zwar nicht bloß als eine einfache theoretische Darstellung, sondern so, daß es sich unmittelbar praktisch des Gegenstandes bemächtigt. Schon in den Verordnungen, welche der Herr Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten hat ergehen lassen und die ich in meiner Interpellation wörtlich mitgetheilt habe, ist eine Fassung gewählt, welche es kaum zweifelhaft erscheinen läßt, daß die Gemeinden verpflichtet werden sollen auf die Einführung *dieses* Systems. Ich weiß, daß seitdem an die Schul-Deputation dieser Stadt der Auftrag gekommen und schon ausgeführt ist, das Lehrbuch einzuführen, und es liegt mir hier eben ein Erlaß der Königlichen Regierung von Hohenzollern vor, worin ausdrücklich gesagt wird, daß, wie sich aus der Verfügung des Königlichen Ministerii ergebe, *die zur Unterhaltung der betreffenden Volksschulen Verpflichteten auch die für den Turn-Unterricht* erforderlichen Kosten aufzubringen hätten und daß die Lehrer an den Volksschulen zur Ertheilung des gymnastischen Unterrichts verpflichtet seien. Es wird ferner darin die Erwartung ausgesprochen, daß alle bei der Entwickelung des Turn-Unter-

terrichts in den Volksschulen Betheiligten es sich mit Umsicht angelegen sein lassen werden, die Theilnahme für denselben auf dem Wege der Ueberzeugung und Einsicht rege zu erhalten, und daß namentlich die Lehrer durch strenges Festhalten an dem „Leitfaden für den Turn-Unterricht in den Preußischen Volksschulen" es verhüten, daß nicht durch schwer oder gar nicht ausführbare Uebungen der Sache selbst geschadet werde. Was die Central-Turnanstalt angeht, so befindet sich gleichfalls in den Zeitungen ein Erlaß, der von dem Königlichen Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten selbst ausgeht und welcher darauf hinweist, daß dies System, welches nach der Allerhöchsten Ordre vom 28. Februar nur für die Elementar-Schulen bestimmt zu sein schien, auch für die höheren Schul-Anstalten eingeführt werden soll. Es heißt darin:

„daß in der Königlichen Central-Turn-Anstalt am 1. Okt. d. J. ein sechsmonatlicher Kursus für Civil-Eleven beginnen soll und daß an demselben außer solchen Schulmännern, welchen der Unterricht an den Gymnasien, Real- und Bürgerschulen, sowie an Schullehrer-Seminarien übertragen werden soll, auch solche Elementarlehrer zugelassen werden können, welche dazu geeignet sind, für die Ausbreitung der gymnastischen Uebungen in weiteren Kreisen thätig zu sein."

Es geht aus allen diesen Dingen für mich unzweifelhaft hervor, daß eine zwangsweise Verfolgung der in diesem Leitfaden niedergelegten Ansichten über den gymnastischen Unterricht der männlichen Jugend des Staats an allen Schulen durchgeführt werden soll, und da in der Verordnung ausdrücklich darauf hingewiesen worden ist, daß dieser Leitfaden noch in dem bevorstehenden Sommer in Anwendung gebracht werden soll, so schien mir in der That keine Zeit zu verlieren zu sein.

Ich will hier zunächst darauf aufmerksam machen, daß die Aufgabe, welche den Volksschulen in Betreff einer solchen Einführung gestellt wird, selbst finanziell eine sehr schwer wiegende ist.

Die Stadt Berlin hat am Schlusse des vorigen Jahres die Einrichtungen nur für das Sommer-Turnen an den Kommunal-Armenschulen gemacht und es haben sich bei den allerspärlichsten Ansprüchen und bei Benutzung der vorhandenen Schulhöfe die Kosten auf mindestens 50 Rthlr. für

die Schule belaufen. In dem Leitfaden selbst wird ausdrücklich hervorgehoben, daß auch während des Winters die Freiübungen fortzusetzen seien und daß mit Berücksichtigung der gegebenen Verhältnisse ein geeigneter Raum dafür zu beschaffen sei. Es würde sich also darum handeln, auch für diese Winter-Uebungen den erforderlichen Raum zu schaffen und nach den Erkundigungen, die ich eingezogen habe, würde eine solche Einrichtung mindestens das Doppelte — wenn nicht noch mehr — derjenigen Summe betragen, welche für die Berliner Schulen aufgewandt ist. Es ist das, wenn man die, wie ich glaube, etwa 25,000 Volksschulen in's Auge faßt, eine nicht ganz kleine finanzielle Ausgabe.

Was die Sache selbst angeht, so dürfte ich vielleicht befürchten, daß wenn die frühere Praxis noch gegenwärtig aufrecht erhalten würde, man mir vielleicht entgegnete, es sei hier ein Streit um bloße Namen. Wenigstens hat der Herr Regierungs-Kommissarius im vorigen Jahre in der Unterrichts-Kommission erklärt, die Regierung vermeide konsequent, auf den literarischen Streit einzugehen, und sie könne sich nicht in einen Namen- und Prinzipienstreit hineinziehen lassen. Von diesem Standpunkte aus würde man mir vielleicht auch entgegnen können, es handle sich hier nicht um einen Streit zwischen Deutschem und Schwedischem Turnen und es sei das eben ja nur ein sogenanntes Deutsches und sogenanntes Schwedisches Turnen, wie dieser Ausdruck ja gerade im Unterrichts-Ministerium eine so eigenthümliche Anwendung gefunden hat (ich erinnere nur an die sogenannten klassischen Schriftsteller der Deutschen, welche im Schul-Regulativ erwähnt sind). (Heiterkeit.)

Dagegen möchte ich von vornherein Verwahrung einlegen, daß es sich hier nur um einen Streit von Namen handele. Andererseits will ich auch sofort zugestehen, daß hier nicht einfach der Gegensatz zwischen Deutschem Turnen und Schwedischem Turnen an sich vorliegt; denn das Schwedische Turnen, wie es in seiner exakten Form in der Literatur und hier und da in einzelnen Heilanstalten durchgeführt ist, ist hier allerdings nicht gemeint, sondern wir haben es hier mit einer eigenthümlich Preußischen Erfindung zu thun, nämlich mit dem System der sogenannten rationellen Gymnastik, welches der derzeitige Leiter der Central-Turn-Anstalt ersonnen, eingeführt und sowohl aus Deutschem, wie aus Schwedischem Turnen zusammengesetzt hat. Dieses „rationelle" System ist

es, welches die Königliche Staats-Regierung gegenwärtig durch die gesammten Schulen zu organisiren sucht. Dieser Name ist von dem Autor selbst aufgestellt und auch in offiziellen Erlassen mehrfach gebraucht.

Aber ich muß allerdings hinzusetzen, daß in diesem rationellen Systeme die Schwedische Gymnastik, das sogenannte Ling'sche System, eine ungleich höhere Rolle spielt, als das ursprüngliche Deutsche, Jahn'- und Spieß'sche Turnen. Daß in dem Unterrichts-Ministerium schon seit langer Zeit die Hinneigung zu dem Schwedischen System ganz besonders stark ist, dafür liefern schon die Regulative die nöthigen Beweise. In den Regulativen für den Unterricht an den evangelischen Schullehrer-Seminarien der Monarchie ist unter dem Kapitel „Turn-Uebungen" bestimmt gesagt, es sollten durch umsichtige Anwendung des Ling'schen und des Spieß'schen Systems die angehenden Lehrer eine Anleitung erhalten. Das Spieß'sche System ist später in gewissen erheblichen Stücken mehr zurückgetreten und es hat sich so eine mehr und mehr von unsrer eigentlich nationalen Turn-Entwickelung abweichende Systematik, oder wie man vielleicht sagen kann, Schablone ausgebildet, die in ganz erheblichen Punkten vollständig auf dem alten Schwedischen Standpunkte stehen geblieben ist. Man sieht dies namentlich in dem Punkte, daß sie ihre Uebungen in einer so wenig natürlichen, so wenig aus dem unmittelbaren Thun hervorgehenden Aktion festgestellt hat, daß seit langen Zeiten schon der Unterricht immer nach besonderen Uebungszetteln angestellt werden muß, weil der Lehrer selbst im Voraus gar nicht behalten kann, was er mit dem Schüler vornehmen will. So künstlich ist die Schablone, daß selbst die Bezeichnungen für die einzelnen Uebungen beinahe über die Möglichkeit der Erinnerung hinausgehen. Solche Uebungszettel werden in der Königlichen Central-Turn-Anstalt schon seit Jahren aufgestellt und sie sind auch wieder in dem Leitfaden ganz besonders hervorgehoben worden, indem im §. 6 dem Lehrer ganz ausdrücklich vorgeschrieben ist, sich für jede Uebungsstunde einen solchen Zettel im Voraus zusammenzustellen. Daraus allein geht schon hervor, wie unnatürlich, wie wenig entsprechend einer freien Aktion, selbst des Lehrers, diese Art gymnastischer Uebung sein muß.

Ich will mich hier nicht einlassen auf die Diskussion der wissenschaftlichen Grundlagen, die ja nicht in dieses hohe

Haus gehört; ich will nur darauf hinweisen, daß der eigentliche Gegensatz zwischen den zwei Systemen, die uns hier vorliegen, zwischen dem Deutschen und dem sogenannten rationellen Turnsystem, darin begründet ist, daß das erstere sich auf dem Wege der Praxis, auf dem Wege des täglichen Lernens nach und nach gebildet hat, während das letztere auf dem Wege einer, wie es behauptet, wissenschaftlichen Konstruktion, auf anatomischen und physiologischen Grundlagen gebildet und daher eben „rationell" sei. Nun, meine Herren, was diese anatomischen und physiologischen Grundlagen angeht, so ist das Sonderbarste dabei, daß die Anatomen und Physiologen von Fach davon nichts wissen wollen, (Heiterkeit) und daß diejenigen, welche diese anatomischen und physiologischen Grundlagen gelegt haben, Laien waren, welche sich dilettantenhaft mit Anatomie und Physiologie beschäftigt haben.

Ihnen allen ist wahrscheinlich in diesen Tagen das gedruckte Gutachten des Professors Du Bois-Reymond zugegangen, der selbst viele Jahre lang Vorturner und Mitglied des hiesigen Turnraths gewesen ist, und der zugleich eine der ersten lebenden Autoritäten im Fache der Muskel- und Nerven-Physiologie ist. Sie werden daraus ersehen haben, daß Herr Du Bois-Reymond sagt: *Diese anatomischen und physiologischen Grundlagen sind gar keine Grundlagen.* Es ist dieses Urtheil aber nicht etwa ein isolirtes, sondern wir haben weiterhin — ich glaube, Sie haben es auch wohl schon bekommen — ein Gutachten, welches der Regierungs-Medizinalrath Dr. Koch in Merseburg und eine große Anzahl Aerzte der Provinz Sachsen in gemeinschaftlichem Beschlusse niedergelegt haben, und welches sich eben so entschieden gegen die rationelle Gymnastik erklärt. Ich habe ferner hier eine Schrift des Dr. Kloß in Dresden, worin sich die Vota des Professors Bock in Leipzig, eines speziellen Anatomen, des Professors Richter und des Dr. Friedrich in Dresden und noch Anderer befinden, welche einmüthig protestiren gegen diese anatomischen und physiologischen Grundlagen und auch gegen das rationelle System, welches angeblich darauf erbaut ist. Ich meinerseits endlich glaube auch einiges Urtheil in diesen Dingen zu haben und ich kann nur dasselbe aussagen. Wenn also die Grundlagen *willkürliche*, zum Theil *mißverstandene*, zum Theil vollständig *irrthümliche* sind, so hat wenigstens die Empfehlung, welche das

System von diesem Gesichtspunkte aus für sich in Anspruch nimmt, nichts auf sich, und es würde sich nur fragen: ergiebt denn etwa die Praxis, daß man sich nothwendig für das eine oder das andere System entscheiden müsse? Nun, meine Herren, diese praktische Frage hat sich in den Diskussionen über die Systeme allmälig zugeschärft zu ein paar prägnanten Namen, und wie zu allen Zeiten die Parteien ihre besonderen Symbole auf den Fahnen geführt haben, so hat sich der Kampf schließlich fast ganz auf den Barren und auf das Reck geworfen. Die Central-Turn-Anstalt verwirft diese Apparate, um dafür ein zum Theil neues Instrument, den sogenannten Querbaum, aufzustellen.

Der Amtsvorgänger des Herrn Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten war vielleicht in einer gewissen Weise berechtigt, zu glauben, daß medizinische Gründe vorhanden seien, um den Barren zu verbannen. Denn man hatte ihm zwei medizinische Gutachten vorgelegt, welche auf den ersten Blick dagegen sprachen. Das eine rührte her von dem Dr. Abel, welcher längere Zeit als Lehrer der Anatomie an der Königl. Central-Turn-Anstalt beschäftigt war. Nun muß ich doch darauf aufmerksam machen, daß dieses Gutachten nichts weniger als ein Gutachten gegen den Barren überhaupt ist. Die Schluß-Ansicht des Herrn Abel hat dieser nämlich selbst dahin formulirt, „daß die Barren-Uebungen in ihrer jetzigen Gestalt und Handhabung der menschlichen Gesundheit wohl nachtheilig sein können, daß dagegen bei rationeller Sichtung und bei rationellem Betriebe derselben der Gesundheit nicht Schaden, sondern nur Vortheil aus ihnen, wie aus allen anderen auf physiologischer Basis begründeten Uebungen erwachsen wird."

Ich will nicht auf die Details dieses Gutachtens eingehen, über welche Schriften handeln, die Denjenigen, die sich dafür interessiren, leicht zugänglich sind; aber das muß ich hervorheben, daß dieses Gutachten nichts weniger, als ein Gutachten gegen das Barren-Turnen ist, sondern nur gegen die mißbräuchliche Anwendung, gegen den falschen Gebrauch desselben, und daß es im Gegentheil ganz ausdrücklich erklärt, wenn die Sache vernünftig gehandhabt werde, so werde der Gesundheit nicht Schaden, sondern Vortheil erwachsen.

Nachher hat der Amtsvorgänger des Herrn Ministers das Gutachten einer hohen medizinischen Autorität eingeholt,

und ich kann hinzufügen, es geschah dies gerade, als dieselbe sich auf einer Reise in einem fernen Lande befand, und etwas eilig war. (Heiterkeit.)

Von da aus hat dieser Gelehrte ein Gutachten eingeschickt, welches sonderbarer Weise niemals vollständig publizirt worden ist, obwohl sonst das Königliche Ministerium auf dieses Gutachten ein besonders großes Gewicht legte. Es ist auch nicht möglich gewesen, dasselbe von dem Königlichen Ministerium zu erlangen, denn der hiesige Turn-Rath hat sich mit der Bitte, dasselbe vollständig einsehen zu dürfen, an den Herrn Minister gewandt; er hat aber eine abschlägliche Antwort bekommen.

Dasjenige, was daraus veröffentlicht ist, geht im Wesentlichen darauf hinaus, daß alle die möglichen Gefahren und Nachtheile des Barren-Turnens von dem Dr. Abel richtig geschildert seien. Ja, das wird an sich Niemand leugnen; aber Niemand wird auch leugnen, daß alle diese Nachtheile auch bei jeder anderen Art von Geräth-Turnen, oder, wie Herr Rothstein sagt, Rüst-Uebungen, vorkommen können. Es kann Jemand von der Leiter herunterfallen, sich den Kopf zerschlagen, sich ein Bein brechen und alle möglichen anderen Schäden erleiden; es fragt sich ja aber nicht darum, was überhaupt eintreten kann, was überhaupt möglich ist in der Welt, sondern es fragt sich nur, ob die Erfahrung gelehrt hat, daß nur das Barren-Turnen diese üblen Folgen gehabt hat, und das hat bis jetzt Niemand behauptet und wird auch Niemand behaupten. Im Gegentheil sind alle Sachverständige darin einverstanden, daß das Barren-Turnen, wenn es zweckmäßig gehandhabt wird, gerade diejenige Art des Turnens ist, welche die größte Mannigfaltigkeit der individuellen Bewegungen, die größte Freiheit des Einzelnen in der Ausbildung seines Leibes gestattet, und welches zugleich — immer vorausgesetzt, daß es vernünftig gehandhabt wird — den größesten Schutz gegen Uebermüdung und daraus hervorgehende Gefahren bringt. Ich behaupte also, daß erfahrungsmäßige Einwendungen gegen das Barren-Turnen, gegen das Turnen am Reck und gegen die verschiedenen anderen proskribirten Arten des Deutschen Turnens nicht vorliegen.

Nun fragt es sich: Ist denn in der Central-Turn-Anstalt unter der Herrschaft der rationellen Gymnastik ein so hohes Maß günstiger Erfolge erzielt worden, daß es weit über das

hinausgeht, was durch das Deutsche Turnen erzielt worden ist. In dieser Beziehung würde eine Vergleichung sehr nahe liegen, da in Sachsen eine Königliche Anstalt für die Erziehung von Turn-Lehrern besteht, welche nach Deutschem Muster gehandhabt wird, während wir hier die andere Art haben. Mir fehlt das Material zur Vergleichung.

Ich kann mich daher nur auf die Urtheile verlassen, welche aus den Reihen der Armee selbst hervorgegangen sind. Die Schrift des Herrn Hauptmann v. Görne ist seit längerer Zeit bekannt. Ich will daher nur auf die neuere Schrift des Herrn Hundt v. Hafften hinweisen, welche in vielfacher Beziehung Aufsehen erregt hat und welche dem Abgeordneten v. Mallinckrodt in Bezug auf die Wahlen des Militairs vielleicht noch interessante Aufschlüsse geben würde. (Heiterkeit.)

(Ich will gleich im Voraus bemerken, daß Herr Hundt v. Hafften nicht zur Fortschrittspartei gehört.) Darin heißt es:

„Leider hat dieses krasse Lossagen vom heimathlichen Boden, dies Exklusive, Absprechende und Unversöhnliche, allen redlichen Deutschen Bemühungen gegenüber, in einer Central-Turn-Anstalt seinen alleinigen Ausdruck und seinen offiziellen Nachdruck gefunden, welche ohne das Gegengewicht der Deutschen Turn-Vereine für die Sache selbst die schlimmsten Folgen hätte haben können. Wie wenig die dort gelehrte Systemreiterei der Armee selbst behagte, geht aus ihrer gänzlichen Resultatlosigkeit für die Reihen derselben in den ersten zehn Jahren des Bestehens jener Anstalt hervor. Obgleich dort jährlich eine solche Anzahl Lehrer ausgebildet wurden, daß die Gymnastik in allen Regimentern hätte Wurzel schlagen können, mußte über ein Jahrzehnt verstreichen, bis durch Allerhöchsten Nachdruck und durch das Interesse höherer Offiziere, die Zweifel gegen jenes pädagogisch-orthopädische Institut endlich scheinbar überwunden und die Einführung dieser Gymnastik in der Armee wirklich durchgesetzt worden ist. Doch nicht das kalte Wasser rationeller Besonnenheit und Systematik war es, was die Armee vor der ehemaligen Schwedischen Heilgymnastik bis dahin abschreckte; ihr bescheidener Charakter, welcher die Eleven leise sprechen, auf Tanzschuhen gehen, vorsichtig handeln, jede Ostentation verschmähen und trotzdem volle

Körperkraft bilden läßt, hätte sie im Gegentheil wohl manchem einflußreichen Vorgesetzten empfehlenswerth machen können; nein, sie widerstrebte bis dahin der gesunden Deutschen Natur und wird ihr ewig als solche widerstreben, d. h. ohne Resultat im Großen und Ganzen bleiben, wenngleich ihr ein gewisser, sogar heilsamer Einfluß auf das ursprünglich Deutsche Turnen nicht vorenthalten werden kann."

Nun, das ist meine Ansicht schließlich auch, daß diese Art des Turnens, wenn sie in die Volksschulen eingeführt wird, resultatlos bleiben wird. Wenn Sie sich die Mühe geben, den offiziellen Leitfaden genauer durchzusehen, so werden Sie finden, daß er für sieben Jahre der Knaben-Entwickelung berechnet ist und dazu dienen soll, um die Entwickelung der jungen Turner vom achten bis zum fünfzehnten Lebensjahre durchzuführen. Dabei hat man drei verschiedene Stufen gemacht, und in jeder Stufe werden besondere Dinge getrieben. Unter diesen Dingen stehen oben an (das ist eben der größte Theil des Buches) die sogenannten Frei- und Ordnungs-Uebungen, welche in ihrer höchsten Entwickelung bis zum Marschiren und zu taktischen Uebungen führen, also allerdings für spätere Rekruten in mancher Beziehung vortheilhaft sein werden. Dann schließen sich daran die Rüst- oder Geräth-Uebungen, bei denen aber bemerkt werden muß, daß viele von ihnen Stab-Uebungen sind, also eigentlich auch zur Kategorie der Freiübungen gehören, und daß von diesen Geräth-Uebungen, die allein die freiere Entwickelung herbeiführen sollten, ausdrücklich gesagt ist, sie sollten nur dann betrieben werden, wenn nach vollständiger Einübung in allen anderen noch Zeit für sie übrig bleibt — nach sieben Jahren fragt man noch, ob für diese Uebungen Zeit übrig bleibt! — (Heiterkeit.)

Ferner, wenn der Lehrer selbst mit ihnen vollständig vertraut ist, und wenn endlich die nöthigen Geräthe und Vorrichtungen beschafft werden können. Daß nun die meisten Lehrer mit ihnen nicht vertraut sein werden, darf ich wohl als selbstverständlich voraussetzen; denn da bisher unsere Lehrer nur zum allerkleinsten Theile, zum verschwindend kleinen Theile von den Einflüssen der Central-Turn-Anstalt getroffen worden sind, so werden sie eben nicht im Stande sein, sich vollständig in die Sache hineinzufinden.

Der Leitfaden behauptet allerdings, es würden auch schon

solche Lehrer, welche keine gymnastische Ausbildung erhalten haben, die Uebungen zweckmäßig und mit Erfolg anstellen können. Nun, meine Herren, das muß ich sagen, das widerstreitet denn doch allen Erfahrungen, die bisher auf Turnplätzen gemacht worden sind. Das ist ja gerade das Wichtigste, daß der Schüler vor der höheren Fähigkeit des Lehrers, vor der vollständigen Kenntniß desselben den größtmöglichsten Respekt hat. Nirgends kommt es so wie auf dem Turnplatze auf die Autorität des Lehrers an.

Denken Sie sich einmal einen unbehülflichen, ungeschickten Schulmeister, der noch nie geturnt hat, ja, der vielleicht noch nie turnen gesehen hat, der nimmt sich den Leitfaden vor und liest in den schwer verständlichen Ausdrücken desselben, was er machen soll. Darin wird ihm gesagt: du sollst dir für jede Stunde ein Rezept anlegen; denn die Uebungszettel des Leitfadens sind nichts Anderes, als die Rezepte der schwedischen Heilgymnastik. Er lernt sich also am Abend vorher diese Rezepte auswendig und bereitet sich darauf vor, wie der Körper beim Kniebeugen, Hüftstützen, Handlüften u. s. w. bewegt werden soll. Ich bin überzeugt, daß die Meisten am nächsten Tage nicht mehr wissen, wenn sie ihren Uebungszettel nicht mehr in der Hand haben, was auf demselben steht, und nun sollen sie die Autorität eines Lehrers ausüben, und die Bauernjungen, welche vielleicht schon längst zu „Rüstübungen" vorgeschritten sind, dadurch, daß sie auf Bäume, Leitern, Wagen, Zäune geklettert sind, zu den einförmigen Frei- und Ordnungs-Uebungen des Leitfadens anhalten.

Daß unter solchen Verhältnissen eine fruchtbare Entwickelung des Turnens nicht zu Stande kommen kann, halte ich für ganz ausgemacht. Im Gegentheil, ich bin überzeugt, daß auf diesem Wege nur Unlust, Widerwillen und Langeweile erregt werden, daß das Turnen in den Volksschulen zu Grabe getragen werden wird, und daß die Ausgaben, zu denen man die Gemeinden zwingt, vollkommen fruchtlos sein werden. (Sehr richtig!)

Ich bin natürlich auf das Tiefste durchdrungen von der Wichtigkeit des Turnens. Ich wünsche gewiß, daß die Königliche Regierung auf dem Wege, der seit 1842 durch die Ordre des verstorbenen Königs betreten worden ist, rüstig vorwärts schreite, aber ich glaube nicht, daß auf dem Wege der rationellen Gymnastik das Ziel zu erreichen ist.

Nun frage ich mich: warum hängt denn das Königliche

Ministerium mit einer solchen Pertinacität an der Central-Turn-Anstalt, und warum muß das ganze Preußische Turnwesen in dieser Anstalt seine Kulmination finden? mit anderen Worten: warum ist die persönliche Ansicht des Herrn Rothstein für die Sache des Turnens in unserem Lande entscheidend? Anderswo faßt man die Sache in der That so auf, daß in Preußen, dem Ausgangspunkte des Deutschen Turnens, künftig nicht mehr davon die Rede sein werde und daß die Sache vollständig dislocirt sei. Wir sehen dabei wieder einmal, wohin die moralischen Eroberungen führen. In dem offiziellen Amtsblatte des Königlichen Bezirks-Gerichts und des Rathes der Stadt Leipzig steht ein langer Artikel über die projektirte Leipziger Turnhalle, worin gesagt wird: „In ganz Deutschland und über unsere politischen Grenzen hinaus, wo immer nur Deutsche verkehren und heimische Sitten treu bewahren, ist der Leipziger Platz als der klassische Boden des Turnens anzusehen."

Weiter heißt es dann:

„Es ist daher mehr als Phrase, wenn man Leipzig die zweite Wiege des Deutschen Turnens nennt, nachdem sich Berlin durch den zeitweiligen Verfall seines Turnwesens um die Berechtigung zur Fortführung dieses Namens hat bringen lassen und mehr zur Wiege der Schwedischen Gymnastik von den dortigen Behörden gestempelt worden ist."

Dahin ist es jetzt schon gekommen, und ich frage: warum mußte es dahin kommen, was ist der Grund, warum man mit solcher Hartnäckigkeit die Central-Turn-Anstalt festhält? Ich weise darauf hin, daß der diesjährige Etat 9000 Rthlr. enthält, welche zu Erweiterungsbauten der Central-Turn-Anstalt bestimmt sind. Der ordentliche Etat weist 8863 Rthlr. für die Central-Turn-Anstalt auf; dafür werden jährlich 27 Offiziere ausgebildet, so daß jedes Armeecorps 3 Offiziere bekommt; außerdem 86 Unteroffiziere, so daß auf jedes Regiment der Armee ein Unteroffizier kommt, und endlich nach der neuerlichen Verfügung des Herrn Ministers der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten noch 30 Civil-Eleven. Das ist ein Bestand von Eleven, der meines Erachtens an sich unzureichend ist, um eine regelmäßige Ausbreitung des Turnens durch die Armee und durch das Volk herbeizuführen. Für jährlich 27 Offiziere, 86 Unteroffiziere und 30 Civil-Eleven würde an sich schon der Kosten-Aufwand ein überaus großer sein. Wenn man aber die Urtheile zusammennimmt,

die über die Ausbildung in der Central-Turn-Anstalt gefällt werden, so muß man sich überzeugen, daß der frische, freie Sinn, welcher eben das Deutsche Turnen zu einer so allgemein beliebten, durch alle Schichten der Bevölkerung sich mehr und mehr Bahn brechenden Beschäftigung gemacht hat, dort seine Stätte nicht findet. Ich würde es gewiß gern sehen, wenn es dem Herrn Kriegs-Minister gelänge, von der Central-Turn-Anstalt aus eine so ausgedehnte Entwickelung des Turnens in der Volksschule zu Stande zu bringen, daß dadurch unsere Militair-Dienstzeit erheblich herabgesetzt würde. In Dänemark, wo man bald nach der Jahn'schen Zeit das Turnen in die Volksschule eingeführt hat, und wo keine Reaktions-Periode dazwischen getreten ist, wie wir sie in den Jahren von 1819 bis 1842 gehabt haben, ist der Kriegs-Minister kürzlich dahin gekommen, die Armee-Dienstzeit auf 10 Monate herabzusetzen. Wenn wir annähernd dahin gelangen könnten, würde es allseitig freudig begrüßt werden; aber daß die 30 Civil-Eleven, die jährlich von der Central-Turn-Anstalt ausgehen, im Stande sein werden, einen solchen Unterricht in der Volksschule zur Durchführung zu bringen und einen wirklich turnerischen Geist zu erzielen, das halte ich für unmöglich, und gerade das ist es, worauf ich zum Schluß hinweisen möchte. Es handelt sich hier in der That um eine Frage des Geistes, und darin stimme ich auch mit Herrn Hundt v. Hafften überein, es fehlt dem Systeme des Herrn Rothstein „nichts als die Seele." Diese können sie ihm nicht geben, und das ist gerade das, was der Armee von Seiten des Turnens am entschiedensten zugeführt werden sollte, daß ein Jeder so sehr Herr seines Lebens, so sehr Herr seiner Entschlüsse, so sehr unmittelbarer Ausüber seines Willens werde, daß er auch jeden Augenblick zur That schreiten kann, wo er durch sittliche oder vernünftige Antriebe dazu angeregt wird. Das ist die höhere Aufgabe des Turnens, und ich glaube, daß ich dies nicht besser ausdrücken kann, als wenn ich mich nicht auf irgend einen Deutschen Turner, sondern auf einen alten Griechischen Autor beziehe und mit den Worten schließe, welche Lucian dem Solon in den Mund legt, als er den Scythen Anacharsis belehren will:

„In diesen Uebungen, Anacharsis, unterrichten wir unsere Jünglinge, in der Hoffnung, an ihnen *gute Wächter des Staates zu erhalten und durch ihren Schutz im Genusse der Freiheit fortzuleben*,

Sieger jedes Feindes, der unser Land bedroht, und gefürchtet von unseren Nachbarn. Dadurch werden sie aber auch für das Leben im Frieden besser, weil sie nicht Gemeinem nachhängen und nicht durch Müßiggang zu schlechtem Treiben verleitet werden, sondern ihre freie Zeit in Wettkämpfen zubringen. Zum höchsten Glück und Gemeingut für den Staat aber wird eine für den Frieden wie für den Krieg wohl vorbereitete Jugend, deren Streben nur nach dem Edelsten gerichtet ist." (Lebhaftes Bravo!)

Vice-Präsident Behrend: Der Herr Kultus-Minister hat das Wort.

Kultus-Minister v. Mühler: Die Interpellation, welche ich jetzt zu beantworten habe, beschränkt sich nicht auf einzelne thatsächliche Fragen, sondern sie hat zu gleicher Zeit ein Urtheil zum Inhalte über den Gegenstand, welchen die Interpellation betrifft. Es ist dies in der gedruckten Interpellation sowohl in den Motiven, als auch in der ersten Frage selbst ausgedrückt und in der Entwickelung, welche der Herr Abgeordnete von der Tribüne noch näher dargelegt hat. Ich erlaube mir, nur mit ein paar Worten die geschichtliche Entwickelung dieses Gegenstandes hier in Erinnerung zu bringen. Es ist bekannt, daß, nachdem das Turnen bei uns in Deutschland und insbesondere in Preußen in der Zeit von 1819—1842 geruht hatte, dasselbe durch eine Allerhöchste Ordre vom 6. Juni 1842 neu aufgenommen wurde. Es geschah dies auf eine Anregung, welche von dem verewigten Kriegs-Minister v. Boyen ausging, und im Hinblick darauf, daß durch die Leibesübungen in Verbindung mit dem öffentlichen Unterricht die Tüchtigkeit und Wehrhaftigkeit der Nation gefördert werden möge. Auf Grund dieser Anregung vom Jahre 1842 hat sich nun während einer zehnjährigen Periode das Turnwesen in unseren Unterrichts-Anstalten auf eine freie Weise entwickelt, hat aber während dieser ganzen Periode nur in den höheren Unterrichts-Anstalten, Gymnasien und Realschulen, Eingang gefunden, aus dem Grunde, weil nur bei diesen Anstalten die kostspieligen Vorrichtungen zu treffen waren, welche für diese Turnübungen nothwendig erschienen, und weil man auch nur für diese Anstalten Lehrkräfte dafür gewinnen konnte. Es ist auf diesem Gebiete noch Vieles zu wünschen übrig geblieben, dennoch müssen wir dankbar anerkennen, was diese Zeit geleistet hat. In

die Elementarschule fand das Turnen während dieser ganzen Periode so gut wie keinen Eingang — es sei denn, daß vereinzelte Erscheinungen hier und da vorgekommen sein mögen; — aus dem Grunde, weil die Aufwendung von Lehrkräften und Material zu bedeutend war, als daß diese Kreise die Mittel dafür hätten finden können. Es war daher die Aufgabe der Regierung, wenn sie nicht das Turnen beschränkt sein lassen wollte auf die höheren Lehr-Anstalten, sondern wenn es die Absicht war, das Turnwesen zum gemeinsamen Erziehungsmittel der ganzen Nation zu machen, Mittel und Wege zu finden, um diese Schwierigkeiten auf dem Gebiete der Volksschule zu überwinden.

Es mußten Lehrkräfte gebildet werden, es mußte eine einfache Methode gefunden werden, welche eben auf diesen Kreis der Volksschulen anwendbar war. Die Beschaffung der Lehrkräfte wurde der Regierung dadurch ermöglicht, daß mit der Errichtung der Central-Turn-Anstalt für das Militair gleichzeitig ein Civil-Coetus verbunden wurde. Es wurde in dem ersten Jahre nur möglich, eine geringere Zahl von Civillehrern in dieser Central-Turn-Anstalt zu bilden; erst in den letzteren Jahren ist mit Hülfe der Mittel, welche die Landesvertretung bewilligt hat, die Zahl der Civillehrer auf 25 und zuletzt auf 32 gestiegen, und es ist Wunsch der Regierung, diese Zahl noch mehr zu erhöhen, in der Weise, daß ein kürzerer Sommerkursus von 60 bereits angestellten Lehrern eingerichtet wird. Innerhalb der Zeit, in welcher die Central-Turn-Anstalt auch für die Elementarschulen thätig gewesen, ist es möglich geworden, ziemlich alle Preußischen Schullehrer-Seminare mit Lehrern, welche für diesen Zweig vorgebildet sind, zu versehen, und durch die Thätigkeit, welche in den Seminarien diesem Zweige gewidmet wird, verbreitet sich die Uebung des Turnwesens nun auch in die Kreise der Volksschullehrer, die dort ihre Bildung empfangen, und durch diese weiter in die Ortschaften und in die Schulen, in welchen sie ihre Arbeit finden.

Dies war die eine Schwierigkeit, die zu überwinden war, die Heranbildung von Lehrern. Die zweite schwierige Aufgabe war die, eine einfache Methode zu finden, wie sie anwendbar ist eben in den einfachsten Verhältnissen der geringsten Landschulen. Man durfte sich nicht verhehlen, und die Erfahrung lag vor, daß man gerade dort in den Gemeinden und Familien mit großem Widerwillen zu kämpfen

habe, daß alles Dasjenige, dessen Ziel und Zweck nicht handgreiflich, namentlich von den Landleuten begriffen wird, bei diesen keine günstige Aufnahme findet, und man mußte daher die Aufgabe in Bezug auf diese Kreise in einen solchen Bereich einschließen, daß sie verständlich für die Gemeinde sowohl wie für die Jugend wäre. Deshalb konnte man für diese Methode nicht den ausgedehnten Kreis aller derjenigen Turn-Uebungen benutzen, welche sich auf entwickelteren Turnplätzen und in Turn-Vereinen als anwendbar und nützlich gezeigt hatten, sondern man mußte auf einen engeren Kreis sich einschränken. So hat sich auf dem Boden der Erfahrung in den zehn Jahren, von dem Jahre 1852 bis in die Gegenwart, diejenige Methode entwickelt, deren wesentlicher Inhalt in dem gegenwärtigen Leitfaden für das Turnen in den Volksschulen enthalten ist. Es ist bereits von dem Herrn Interpellanten selbst anerkannt worden, daß diese Methode nicht eine ausschließlich dem Lingschen oder Schwedischen System angehörige sei, wie sie auch andererseits nicht ausschließlich der „sogenannten" (ich muß das Wort gebrauchen, weil ich nicht den Gegensatz in der Weise anerkenne, wie er aufgestellt worden ist) Deutschen Turn-Methode angehört, sondern es ist gesagt worden, daß dies eine Methode sei, die unserer Preußischen Entwicklung des Schulturnens eigenthümlich ist. Ich erkenne dies als richtig an, und der Grund davon liegt eben darin, daß der Zweck, der zu verfolgen war, eine eigenthümliche, scharfe Abgrenzung der anwendbaren Mittel erforderte. Es sind auf allen Gebieten des Turnwesens alle Erfahrungen benutzt worden. Wenn angeführt worden ist, daß namentlich in Bezug auf ein einzelnes Turngeräth, den Barren, eine Art von Interdikt gelegt worden sei, so ist es zwar richtig, daß die Benutzung der Barren in der Central-Turn-Anstalt nicht stattgefunden hat, theils aus Gründen, die aus der Sache selbst hergeleitet sind, theils aus dem Grunde, weil gerade der Barren für die Landschule zu dem kostspieligeren Geräthe gehört . . . (Vielseitiger Widerspruch) allerdings! — geschlossen aber ist diese Frage noch nicht, und die Central-Turn-Anstalt, soweit ihr die Entwickelung der Methode für das Turnen in der Volksschule obliegt, verschließt sich auch für die Folge nicht denjenigen Erfahrungen, welche sich auf diesem Gebiete ergeben werden.

Was den Geist des Turnens in der Volksschule anlangt, auf welchen zuletzt hingewiesen worden ist, so erlaube ich mir,

da ich nicht voraussetzen darf, daß der Leitfaden selbst in den Händen aller Mitglieder des hohen Hauses sich befinden werde, den ersten Paragraph desselben, welcher den Zweck des Turnens ausdrückt, Ihnen vorzulesen. Es heißt darin:

„Das Turnen in den Schulen soll durch zweckmäßig ausgewählte und methodisch betriebene Uebungen den Körper zu einer naturgemäßen schönen Haltung in allen seinen Stellungen und Bewegungen gewöhnen;

die leibliche Entwickelung fördern und die Gesundheit der Jugend stärken;

die Kraft, Ausdauer und Gewandtheit des Körpers im Gebrauch seiner Gliedmaßen vermehren;

die Jugend an gewisse, im Leben vielfach nutzbare Uebungsformen und Fertigkeiten gewöhnen, besonders auch mit Rücksicht auf ihren künftigen Wehrdienst im vaterländischen Heere;

durch Steigerung der Gesundheit, Kraft und Geschicklichkeit des Leibes auch Frische des Geistes, Entschlossenheit des Willens, Besonnenheit und Muth wecken und fördern;

der Schule in ihrer anziehenden Thätigkeit dadurch hülfreich zur Seite stehen, daß die Schüler in Ausführung der Leibesübungen an strenge Aufmerksamkeit, rasches und genaues Ausführen eines Befehls, an Beherrschung des Willens, an Unterordnung unter die Zwecke eines größeren Ganzen gewöhnt werden.

Diese Zwecke können nur erreicht werden, wenn der Turn-Unterricht nach bestimmtem Plan, in stufenmäßiger Aufeinanderfolge, methodisch ertheilt wird, und wenn die Schüler gewöhnt werden, alle Uebungen genau, mit Ernst und Aufwendung der nöthigen Kraft bis zur möglichen Vollkommenheit vorzunehmen. Damit ist aber nicht ausgeschlossen, vielmehr bringt es die Natur der Sache mit sich und wird ausdrücklich als Aufgabe bezeichnet, daß das Turnen mit frischem, fröhlichem Sinn betrieben werden und der Jugend die Lust gewähren soll, welche das Gefühl gesteigerter Kraft, erhöhter Sicherheit in der Beherrschung und in dem Gebrauche der Gliedmaßen und des ganzen Körpers, sowie vor Allem das Bewußtsein jugendlicher Gemeinschaft zu edlen Zwecken mit sich führt." —

Wenn endlich gesagt worden ist, daß die Höhe der Be-

wegungs-Entwickelung in diesem Turn-Leitfaden sich bis zum Marschiren erstrecke, so möchte ich noch hinzufügen, gerade mit Rücksicht auf den Schluß des eben Verlesenen, daß der Leitfaden sehr wohl auch die besonderen Bedürfnisse der Jugend und ihre Ansprüche auf Fröhlichkeit im Auge hat, indem am Schlusse desselben eine Reihe von nicht weniger als 20 Turn-Spielen aufgeführt ist, durch deren Uebung dem Schüler Gewandtheit in den Leibes-Uebungen und Freude in dem Zusammensein mit seinen Jugend-Genossen gewährt werden wird.

Ich habe nun zum Schluß noch auf die Fragen speciell einzugehen, die mir gestellt sind. Die Fragen lauten:

1) Gedenkt der Herr Minister auf dem, von seinem Amts-Vorgänger betretenen und in der oben angeführten Verordnung amtlich proklamirten Wege, welcher offenbar gegen das Deutsche Turnwesen gerichtet ist, zu beharren?

Bei Beantwortung dieser Frage kann ich den Zwischensatz, „welcher offenbar gegen das Deutsche Turnwesen gerichtet ist", nicht als zutreffend erachten; im Uebrigen bejahe ich die Frage.

2) Darauf kommt nun der Satz:
insbesondere die Gemeinden zu zwingen, sich dem in dem Leitfaden niedergelegten Systeme zu fügen?

Ich halte diesen Satz nicht für richtig formulirt; ein Zwang gegen die Gemeinden als solche ist nicht vorhanden; dagegen hat die Regierung allerdings den Anspruch zu machen, daß ein Gegenstand, welcher als obligatorischer Unterrichts-Gegenstand festgestellt ist, auch nach derjenigen Methode ausgeübt werde, die sie nach reiflicher Prüfung durch alle in dieser Sache erfahrenen Männer gewählt hat.

Die zweite Frage lautet:
Will das Königliche Staats-Ministerium die Central-Turn-Anstalt als den Mittelpunkt auch des bürgerlichen Turn-Unterrichts aufrecht erhalten und entwickeln?

Auch diese Frage scheint mir nicht ganz richtig formulirt zu sein. Es ist mir unklar, was unter dem Ausdruck „bürgerlicher Turn-Unterricht" verstanden ist. Ich kann diese Frage nur dahin beantworten, daß die Central-Turn-Anstalt als Mittelpunkt für die Bildung der Lehrer des Turn-Unterrichts in den Volksschulen aufrecht erhalten werden soll.

Im Uebrigen sind die weitergehenden Verhältnisse der freien Turnvereine und die Entwickelung, wie sie in den höheren Lehr-Anstalten stattfindet, durch den Leitfaden nicht vinculirt. —

Präsident: Meine Herren! Der Herr Abgeordnete Techow hat den Antrag gestellt, die weitere Diskussion über den Gegenstand eintreten zu lassen nach §. 29 der Geschäfts-Ordnung, welcher lautet:

„An die Beantwortung der Interpellationen, oder deren Ablehnung, darf sich eine sofortige Besprechung des Gegenstandes derselben anschließen, wenn mindestens 50 Mitglieder darauf antragen."

Es fragt sich nun, ob dieser Antrag von 50 Mitgliedern gestellt wird. Ich ersuche diejenigen Herren, welche dies beantragen wollen, sich zu erheben. (Geschieht.)

Die Beantragung ist sehr ausreichend erfolgt.

Der Abgeordnete Techow hat das Wort.

Abgeordneter Dr. Techow (vom Platz): Meine Herren! Ich gehe bei der Aufnahme der Diskussion zuerst auf einen Gesichtspunkt ein, den der Herr Interpellant in der Begründung seiner Interpellation bis jetzt noch nicht berührt hat. Mir ist bei der Durchlesung des Leitfadens der schmerzliche Gedanke aufgestiegen, daß nunmehr die Königliche Staats-Regierung auch noch auf diesem Gebiete dasselbe Mittel anwendet, das auf den früheren schon angewandt worden ist, nämlich: durch ein Reglement zu entscheiden, was füglich der Entscheidung des Unterrichts-Gesetzes, dem wir schon so lange entgegensehen, hätte vorbehalten werden sollen. (Sehr richtig! — Bravo! rechts.)

Wie man im Jahre 1854 unsere Volksschulen durch die Regulative umgestaltet hat; wie man im Jahre 1856 den Gymnasien durch ministerielle Instruktionen ein neues Reglement gegeben hat; wie man endlich im Oktober des Jahres 1859 auf demselben Wege bei den Realschulen vorgegangen ist: so giebt man uns jetzt ein Reglement, das dazu bestimmt ist, auch die Turnfrage zur Entscheidung zu bringen.

Ich beklage das tief. Ich fürchte nicht, daraus den Schluß ziehen zu müssen, daß die Einbringung des Unterrichts-Gesetzes wiederum in weite Fernen gerückt ist. Ich will mich lieber noch der Hoffnung hingeben, daß die Zusagen, die wir wiederholt von dem vorigen Kultus-Minister in dieser

Beziehung empfangen haben, von seinem Herrn Amts-Nachfolger in baldigste Erfüllung gebracht werden. Aber, meine Herren, zu beklagen ist es doch immer, wenn die Königliche Staats-Regierung schon im Voraus Entscheidungen trifft in Fragen, die in letzter Instanz erst durch das Unterrichts-Gesetz zum Austrag gebracht werden sollten.

Ich gehe nun noch auf einige Bemerkungen des Herrn Ministers näher ein. Der Herr Minister hat das Stocken des Turnunterrichts nach der Kabinets-Ordre vom 6. Juni 1842 hergeleitet: einmal aus dem Mangel an Lehrkräften, dann aber auch aus dem Mangel an Geldmitteln. Meine Herren! Ich glaube, die Ursache liegt viel tiefer. Ich will zwar niemals — und das wollen ja auch die Turner nicht — die Politik in das Turnen hineinmischen; aber zufällig ist es doch gewiß nicht, daß das Steigen und Fallen unserer Turnbestrebungen immer auf das Engste zusammenhängt mit dem Steigen und Fallen unserer nationalen Hoffnungen und Bestrebungen. (Hört! Hört! Bravo!)

Meine Herren! Aus diesem Grunde konnte das Turnwesen nach dem Jahre 1842 keinen Aufschwung nehmen; es schreibt sich dieser Aufschwung vielmehr erst her aus der allerneuesten Zeit, als die nationalen Ideen wieder in die Massen des Volkes einzudringen anfingen, und als wir vor dem Ausbruch eines Krieges standen. Da erwachte das Nationalgefühl, da füllten sich die Turnplätze; da bildeten sich die Turngemeinden, deren Zahl jetzt 5—600 beträgt und da hat man eine centralisirende Organisation des gesammten Deutschen Turnwesens in Angriff genommen. Daß der nationale Aufschwung, wie uns das leider so oft gegangen ist, in diesem Falle noch nicht wieder erschlafft, das bringe ich in Beziehung mit der Bewegung, in die unser ganzes Volk versetzt worden ist durch die Militairfrage. Meine Herren! Wenn man von der einen Seite der angeborenen Kriegstüchtigkeit unsers Volkes und seiner körperlichen Gewandtheit ein Mißtrauensvotum gab durch eine mitten im Frieden verfügte Verlängerung der Dienstzeit; wenn man den militairischen Kastengeist pflegte und einem vom Volke sich sondernden Stande allein, wie es scheint, die höhere militairische Einsicht zuschrieb: dann war es wohl natürlich, daß die Preußische Jugend eine Gelegenheit suchte, um darzuthun, daß sie von der Art ihrer Väter noch nicht ganz abgelassen habe, um ihr Kraftgefühl, ihren guten patriotischen Willen, ihre That-

kraft auf den Turnplätzen, wo sich eben der beste Spielraum für die gesetzliche freie Bethätigung derselben darbietet, zu erweisen. Darin finde ich den tieferen Grund, warum unser Turnwesen wieder von den lebhaftesten Sympathien unseres Volkes getragen wird, und ich würde es schmerzlich und tief beklagen, wenn durch die Maßregeln der Königlichen Staats-Regierung, die jetzt eingeleitet sind, diese Sympathien untergraben würden.

Meine Herren! Ich fürchte, die Königliche Staats-Regierung ist auf diesem Wege; ich glaube nach Allem, was ich darüber gelesen und gehört habe, nicht, daß von der Königlichen Central-Turn-Anstalt eine Anregung dafür gegeben werden kann, das Turnwesen in freier Entwicklung und in der nachhaltigen Wirksamkeit zu erhalten, die demselben jetzt durch den freien Willen der Turner zu Theil geworden ist. Meine Herren, ich habe hier ein Aktenstück, aus dem ich mir erlauben muß, Ihnen eine kurze Mittheilung zu machen. Ich möchte es fast für ein Glück halten, daß diejenigen Civillehrer, die bisher in der Central-Turn-Anstalt ausgebildet worden sind, sobald sie an ihre Schulen oder an die Seminarien zurückkommen, gleich wieder von den dort gelernten Methoden ablassen und zu der alten Deutschen, Jahn-Eiselen'schen Methode zurückkehrten. Der Turn- und Gymnasial-Lehrer Konigk in Breslau, der von sich selbst erzählt, daß er 9 Monate mit einem Collegen in der hiesigen Central-Turn-Anstalt thätig gewesen sei und einen Lehr-Cursus vollendet habe, hat in einem Schulprogramm folgende Mittheilung gemacht:

Wir (d. h. er und sein College) haben einen Cursus in der Central-Turn-Anstalt durchgemacht und darin Manches für den zweckmäßigen Betrieb der Uebungen gelernt; im Uebrigen hat uns gerade der Besuch dieser Anstalt die Trefflichkeit und die große Weisheit, die im Turn-System von Jahn-Eiselen liegt, r e c h t zum Bewußtsein gebracht. (Hört! Hört!)

Nun, meine Herren, wenn das der Erfolg der Central-Turn-Anstalt ist, dann meine ich, sind die 8000 Rthlr., die schon früher bewilligt sind, und die 9000 Rthlr., deren Bewilligung uns noch zugemuthet wird, ganz umsonst ausgegeben.

Ich meine ferner, meine Herren, daß der Herr Minister

(und das, glaube ich, wird kaum geleugnet werden können) doch mit Unrecht für die frische und lebendige Anregung, die man auch in Volksschulen dem Turnwesen durch den Leitfaden zu geben wünscht, die Turnspiele angeführt hat. Wenn Sie die Turnspiele, die da aufgezählt sind, ansehen, so finden Sie darunter die allerbekanntesten, die unsere Jugend vor alten Zeiten immer geübt hat, und wahrscheinlich niemals aufgeben wird, wie: „Blindekuh, Fuchs ins Loch" u. s. w. (Heiterkeit.)

Diese Spiele haben die Jungen auf dem Lande so gut, wie in den Städten, auch vor dem Erlaß des Leitfadens geübt, und werden sie gewiß auch ohne Leitfaden immer üben. (Heiterkeit.)

Dann, meine Herren, kann man sich bei der aufmerksamen Lektüre des Leitfadens (und ich habe diesen Leitfaden sehr aufmerksam durchgelesen) doch des Gedankens nicht erwehren, daß es eigentlich bloß auf ein Exerziren dabei hinauskommt, daß man also Rekruten ausbilden will, und nicht Turner. Das muß ich sehr beklagen. Ich halte es nämlich für einen sehr wesentlichen Vorzug unserer Deutschen Pädagogik, daß sie sich auf ideale Zwecke richtet, und nicht das Nützliche in's Auge faßt. Wir schicken unsere Kinder auf die Gymnasien und Schulen, nicht um Aerzte und Juristen aus ihnen zu machen, sondern um das wahrhaft Menschliche in ihnen zu bilden, (Bravo!) um ihren Geist durch Kenntnisse zu bereichern, um ihr Herz zu veredeln und ihren Willen zu kräftigen. Solche Menschen werden nachher in ihrem speziellen Berufe sich als tüchtig bewähren, und ähnlich, meine ich, muß es mit dem Turnen gehalten werden. Aus dem frischen, freien und fröhlichen Treiben der Turner wird sich allerdings auch mancher Gewinn für die Wehrhaftigkeit des Volkes ergeben; denn der Turnplatz ruft alle Diejenigen, die einen regen Sinn haben für die Größe und Wehrhaftigkeit ihres Volkes; der Turnplatz ruft alle Klassen, alle Alter, ohne Unterschied, die einen Sinn haben für frische, kräftige Männlichkeit; aber, meine Herren, das darf doch niemals der Zweck unseres Turn-Unterrichts sein, daß wir Soldaten machen wollen. Freilich wird die Wehrhaftigkeit unseres Volkes durch die Turn-Uebungen gesteigert werden, und das wird ein schöner, nebenbei abfallender Gewinn sein; aber nun und nimmermehr darf dies unser Ziel sein, wenn wir der ganzen Sache nicht ihre ideale Bedeutung nehmen und sie in das

Gebiet der niedrigsten und gemeinsten Nützlichkeit herabdrücken wollen. (Bravo!)

Meine Herren, ich schließe meine Bemerkungen damit, daß ich mir vergegenwärtige, was ich in den letzten Tagen erlebt habe.

Ich war in der alten Haupt- und Kurstadt dieser Provinz, der sie den Namen gegeben hat, Zeuge von der freudigen Bewegung, die alle Stände und alle Alter ergriff, als die Schaar der Märkischen Turnvereine dort ihren Einzug hielt. Die Straßen und Häuser waren geschmückt; die ganze Bevölkerung empfing die lieben Gäste freudig; selbst die Ungunst des Wetters vermochte nicht, die Tausende zurückzuhalten, die den fröhlichen, frischen Uebungen beiwohnen wollten. Ich erinnere Sie, meine Herren, an ein anderes großes Fest, das vor Jahresfrist in dieser Stadt gefeiert wurde. Das war ein wahrhaftes Volksfest im edelsten Sinne des Wortes. Es hat die Massen wenigstens für eine Zeit den engen Schranken des Alltagslebens entrissen, dieselben durch die sinnliche Veranschaulichung eines nationalen Gedankens erwärmt und zu dem Bewußtsein hingeführt, daß auch sie in einem großen, mächtigen Ganzen einen wohlberechtigten Platz einnehmen und einer lebendigen, starken Nationalität angehören. Wenn die Schwedische oder Rothstein'sche Turnerei jemals solche Volksfeste hervorzubringen im Stande sein wird; wenn sie so in die tiefsten Schichten des Volkes einzudringen vermag: dann, meine Herren, wollen wir für dieselbe gern die Mittel bewilligen, die von uns gefordert werden, und noch mehr, als von uns gefordert wird; aber warten wir erst solche Erfolge ab. Das Deutsche Turnen gewährt uns dieselben bereits. Darum, meine Herren, halten wir's mit dem Deutschen Turnen! (Stürmisches Bravo!)

Präsident: Der Herr Abgeordnete Virchow hat das Wort.

Abgeordneter Dr. **Virchow** (vom Platz): Meine Herren! Verzeihen Sie, wenn ich noch einmal das Wort nehme, und nach den begeisterten Worten, die Sie so eben gehört haben, einige nüchterne an den Herrn Minister richte. Ich habe in der That gehofft, daß er uns auch in anderer Beziehung eine mehr entgegenkommende Antwort geben werde, als es geschehen ist, und daß er mindestens das, was er mit einer gewissen Zurückhaltung in Beziehung auf den Barren gesagt hat, in

Beziehung auf die ganze Frage sagen würde. Denn in der Gesammtbevölkerung dieser Stadt, soweit sie sich wenigstens für die Turnerei interessirt, hat man geglaubt, daß der Herr Minister in dieser Frage präokkupirt sei durch die Handlung seines Herrn Amtsvorgängers, weil die Zeit, welche zwischen seinem Amtsantritt und dem Erlaß dieser Verfügung gelegen hat, eine so außerordentlich kurze war, daß man wohl glauben könnte, er sei übereilt worden. Das Ministerium ist bekanntlich am 18. März zusammengetreten und die Verfügung ist vom 21. März. Diese Zeit ist in der That für eine so schwierige Frage, wie diese, so kurz, daß es schwer sein dürfte, ein ausreichendes Urtheil zu gewinnen, wo so viele, zum Theil technische Schwierigkeiten entgegenstehen. Man hat daher geglaubt, daß dieselbe Hand, der wir die Regulative verdanken, sich auch in diesem Erlasse kund gäbe, welcher in der That nichts anders ist, als die Repetition der Regulative auf dem Gebiete des Turnens. Wenn der Herr Minister gesagt hat, die Methode, welche gegenwärtig in der Central-Turn-Anstalt in Uebung ist, sei auf dem Boden der Erfahrung gewonnen worden, so muß ich dagegen doch nach den eigenen Zugeständnissen des Leiters Widerspruch erheben; denn zu wiederholten Malen hat derselbe selbst es als den Vorzug seiner Methode hervorgehoben, daß sie eben nicht aus der rohen Empirie heraus entstanden, sondern aus einer wissenschaftlichen Erkenntniß des Baues und der Verrichtungen des menschlichen Leibes hervorgegangen sei. Das leugnen wir freilich, die wir die Wissenschaft vertreten. Aber eben so wenig dürfen wir ihm eine Erfahrungs-Grundlage unterschieben, wenn er selbst dagegen protestirt, daß seine Methode aus der Erfahrung hervorgegangen sei. Ich will zugestehen, daß er im Laufe der 10 Jahre manche Konzessionen an das Deutsche Turnen gemacht hat, daß er sich allmälig demselben genähert hat, und ich acceptire bestens die Erklärung des Herrn Ministers, daß der Barren noch nicht definitiv abgeurtheilt ist. In dieser Beziehung will ich hervorheben, daß der Barren eines der billigsten Turn-Instrumente ist, (Heiterkeit) und daß die hiesigen Schulen eben, weil sie auf die billigsten Geräthe eingerichtet sind, vorzugsweise mit Barren versehen worden sind, während das Kletter- und Steiggerüst nach dem Leitfaden sehr komplizirt und theuer ist.

Der Herr Minister hat dann gegen meinen Zwischensatz,

daß der Weg der Königlichen Staats-Regierung offenbar gegen das Deutsche Turnen gerichtet sei, erklärt, er könne denselben nicht als richtig anerkennen. Ich möchte auch hier auf Herrn Rothstein zurückgehen, dessen System doch das von Seiten des Staates zu Grunde gelegte ist. Er sagt geradezu: „Es fehlt dem Deutschen Turnen an allem objektiven Inhalt und es ist in seinen Wirkungen so verderblich, daß eine sittliche Nothwendigkeit seine Unterdrückung fordert." (Große Heiterkeit.)

Meine Herren! wenn das der Leiter der Anstalt erklärt, so muß ich doch glauben, daß der Weg, den er verfolgt, gegen das Deutsche Turnen gerichtet ist, und zwar offenbar dagegen gerichtet ist, weil er das offen ausgesagt hat.

Ferner hat der Herr Minister gesagt, es sei von mir falsch formulirt, daß die Gemeinden gezwungen werden sollten, sich diesem Systeme zu fügen. Nun, meine Herren, das ist gerade der Grund, warum ich diese Interpellation gestellt habe. Ich bin Mitglied des Turn-Kuratoriums der hiesigen Stadt, — eines Kuratoriums, welches von den städtischen Behörden eingesetzt ist, um die Sache im Großen zu organisiren, nicht bloß bei den einzelnen Volksschulen und Gymnasien, sondern späterhin auch in großen Turnhallen, in welchen mehrere Schulen zusammengefaßt werden könnten. In unseren Kommunalschulen turnt man gegenwärtig nach dem Deutschen System. Wenn die Königliche Regierung einen unbefangenen Weg hätte einschlagen wollen, so würde ihr gerade diese Einrichtung eine Gelegenheit geboten haben, Erfahrungen zu sammeln, in welcher Weise das Deutsche Turnen für den Volksschulunterricht vortheilhaft und nützlich ist. Und wenn wir dahin gekommen wären, eine große Turnhalle zu errichten, um darin eine Reihe von Schulen zu konzentriren und nach einem gemeinschaftlichen Plane turnen zu lassen, so glaube ich, würde das eine sehr werthvolle Grundlage für alle weiteren Schritte abgegeben haben. Gerade jetzt aber, wo wir mitten in der Organisation sind, in einer Organisation, von der ich behaupten kann, daß sie so fern von politischen Bestrebungen ist, als sie es nur irgend sein kann, gerade jetzt, sage ich, kommt dies Interdikt. Da muß ich doch sagen, es ist das ein Zwang, der der Gemeinde angethan wird, — ein Zwang, so groß er nur sein kann. Während wir einen Zwang allenfalls von einem Unterrichts-

Gesetze hätten erwarten können, bekommen wir ihn hier auf dem Wege eines Reglements, welches basirt auf der Hartnäckigkeit eines einzelnen Mannes.

Der Herr Minister hat uns gesagt, es sei das das Preußische System. Es ist freilich nur das Preußische, weil man einem einzelnen Beamten gestattet, alle Widerstände, die sich irgend finden, niederzuwerfen, die ganze Volksbewegung zu hemmen, die natürlichen aus einer 50jährigen Geschichte hervorgegangenen Bestände der Gegenwart zu negiren. Das ist denn doch ein Zwang, welchen man nicht bloß dem Geiste anthut, sondern womit man unmittelbar in die Bewegung der Gemeinden eingreift. Wir betrachten die Schulen als unsere Schulen, nicht als Schulen des Staates; denn wir sind es, die das Geld dazu hergeben und wir sind es, die im Allgemeinen die Bewachung führen. Wir hier in Berlin haben das Glück, daß man uns gegenüber die Schul-Regulative nicht in ihrer vollen Beschränkung zur Geltung bringt, und uns gestattet, über dieselben hinauszugehen. Insofern wäre es mir sehr beruhigend gewesen, wenn der Herr Minister auch in dieser Sache erklärt hätte, er wolle die Gemeinden nicht zwingen, gerade dieses System zu acceptiren, sondern es ihnen gestatten, bis auf Weiteres auf dem schon betretenen Wege fortzuarbeiten und so die geeigneten Erfahrungen zu sammeln. Das wäre meinem Erachten nach ein Weg gewesen, wie man einer späteren Gesetzgebung auf eine wirklich praktische und erfahrungsgemäße Weise hätte vorarbeiten können.

Was die Frage der Central-Turn-Anstalt anbelangt, so will ich mich darüber für jetzt nicht spezieller auslassen, da uns ja dieser Gegenstand bald bei Gelegenheit der Budget-Berathung noch beschäftigen wird und da ich hoffe, daß dann das Haus seine Meinung über diese Angelegenheit auf eine unzweifelhafte Weise aussprechen wird. (Bravo! links.)

Präsident: Der Abgeordnete Kerst hat das Wort.

Abgeordneter Kerst (vom Platz): Nach den vortrefflichen Ausführungen des Herrn Vorredners verzichte ich darauf.

Präsident: Dann hat der Abgeordnete Harkort das Wort.

Abgeordneter Harkort (vom Platz): Meine Herren! Die Sache liegt der Unterrichts-Kommission vor.

Mit Rücksicht darauf verzichte ich heute auf das Wort.

Bloß das erlaube ich mir hinzuzufügen, daß ich bedaure, daß die Regierung in diesem Falle, wie in vielen anderen, sich dem Geiste der Nation entgegenstellt, und hoffe, daß sie auch diesen Prozeß verlieren wird.

Präsident: Der Abgeordnete Diesterweg hat das Wort. (Derselbe verzichtet.)

Dann hat der Abgeordnete Roepell (Breslau) das Wort. (Auch dieser verzichtet.)

Die Besprechung ist beendet. —

---

1. Wenn man einmal anfangen wird, nicht bloß die Turn-, sondern auch die Unterrichtsmethoden nach dem Grade ihrer Entwicklung der Selbstthätigkeit zu beurtheilen und zu messen, nach dem Grade der Selbstthätigkeit des Einzelnen, worauf beim Soldaten und im ganzen Leben fast Alles ankommt: dann erst wird man dem Jahn'schen Turn- und dem Pestalozzischen Unterrichtswesen ganz gerecht werden. Durch Dressur ad hoc legt man weder für die Wehr-, noch für die Lebenskraft überhaupt einen festen Grund.

2. „In der gleichzeitigen äußersten Spannung der sittlichen und religiösen Triebfedern mit der kriegerischen Tüchtigkeit liegt die Stärke und Ueberlegenheit unseres Volksthums über dem französischen." —

„Das vermag nicht eine Religiosität, die sich in Verfolgung von spitzfindigen, ihrer Natur nach unerforschlichen Glaubenslehren gefällt und in gleichem Maße zu Verketzerungen geneigt ist; oder eine solche, die ihr Wesen in Gefühlsschwärmereien setzt, zum Müßiggange verführt und alle Thatkraft erschöpft u. s. w.: sondern der tief innerliche religiöse Sinn, der hervorquillt aus dem demüthig machenden Bewußtsein der göttlichen Weisheit und Macht, welche sich in der Weltregierung und in der Führung der menschlichen Schicksale offenbart, ein religiöser Sinn, der uns Erdenbewohner sänftigt, kräftigt, veredelt, beruhigt und tröstet."

Dr. Koch, Turnziel, Magdeburg 1862, S. 24.

III.

Anzeigen und Beurtheilungen.

1. Die Ausstellung der Arbeiten Württembergischer Volksschulen im J. 1860. Stundenpläne, Lehrgang und Resultate, dargestellt durch die Beurtheilungs-Commission. Mit einer lithogr. Tafel. Stuttgart 1861, Schweizerbart. (112 S. gr. 8.)

1860 hat in Stuttgart ein Vorgang, bis dahin einzig in seiner Art, stattgefunden.*)

In dem Württ. Volksschulverein hatte man die Forderung eines landwirthschaftlichen Unterrichts in der Volksschule discutirt. Ein Theil der Lehrer war dafür, ein andrer dagegen. Der Haupteinwand der Gegner bestand darin, daß man behauptete, die Bildung der Schüler der Volksschule reiche dazu nicht hin, die wichtigeren Lehrgegenstände würden dadurch beeinträchtigt, die materialistische Richtung werde dadurch befördert, ein solcher Unterricht gehöre in die Fortbildungsschule.

Man beschloß, die Frage nicht auf theoretischem, sondern auf praktischem Wege zu lösen, nämlich die demnächst, wie alljährlich, von dem Vereine festzusetzenden Preise dies Mal auszusetzen für solche Lehrer, welche bei übrigens tüchtigen Leistungen die Vorbereitung der Schüler für das Gewerbsleben überhaupt anbahnen und begründen, und zu dem Zwecke eine öffentliche Ausstellung der Arbeiten der Volksschüler in der Hauptstadt zu veranstalten. Man machte bekannt:

1. Jede Schule, welche in ihrem Unterrichte Beziehung nimmt auf das Gewerbsleben, auch den Zeichenunterricht damit in Verbindung setzt, kann mit den Ar-

*) Ein Bericht über die pädagogische Section in der Londoner Weltausstellung, an welcher sich Preußen nicht betheiligt hat, wird erwartet.

beiten ihrer Schüler von 10—14 Jahren um den Preis ringen.

2. Die einzusendenden Arbeiten müssen herrühren aus dem Halbjahr von 59 zu 60.
3. Jeder Bewerber hat einzusenden: den Lehr- und Stundenplan der Schule; eine Tabelle über Alter der Schüler und den Stand der Eltern mit einer Angabe über die Hauptnahrungszweige des Ortes.
4. Ein Verzeichniß der Lehrmittel.
5. Eine Darlegung des Unterrichtsganges im Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen, in der Religion und in den Realien.
6. Sämmtliche Schularbeiten (der Schüler) aus dem bezeichneten Halbjahr, alle Zeichnungen mit eingeschlossen, mit einem summarischen Verzeichniß über dieselben.
7. Ein Bericht mit Angabe der vorhandenen, überwundenen oder wie zu überwindenden Schwierigkeiten.

Alles mit Beglaubigung der Ortsobrigkeit vor Ende Mai 1860 einzusenden an die in Stuttgart bestehende Commission, welche aus 6 Mitgliedern (Staatsmännern und Schuldirectoren) bestand.

Es liefen 29 Bewerbungen ein, 18 aus protestantischen, 10 aus katholischen Schulen, 1 aus einer jüdischen Schule. Die Ausstellung fand in einem öffentl. Saale statt.

Wie die Aufstellung der Arbeiten zur Bequemlichkeit für das Publicum geschah, ist in dem Buche zu lesen. Es waren allein 8000 Schulhefte zu placiren. Jede Schule hatte ihr eigenes Terrain. Alles gelang in der wünschenswerthesten Weise. Der Stuttgarter Lehrer Pleibel hatte ein ausführliches Referat über die 8000 geliefert.

Das obengenannte Buch nun enthält die Beurtheilungen durch die Commission. Zur Veranschaulichung des interessanten, für alle Württ. Lehrer höchst lehrreichen Vorganges theilen wir 2 Beurtheilungen mit, diejenige, welche den ersten Preis erhielt, und eine zweite von geringerer Bedeutung, beide auszugsweise.

Freudenstadt.

Ev. Knaben-Mittelschule. Lehrer Ruoß.

Stadt von 8000 E., gewerbreich. 77 Schüler von 11—14 Jahren. Lections- und Stundenplan: 32 Stunden wöchent-

lich, 2 Relig.=St., 2 geometr., 4 Zeichenst., sonst nichts Ungewöhnliches, als etwa in einer Schule: 2 St. industrieller Unterricht. Die kurze Beschreibung des Unterrichtsganges in den einzelnen Gegenständen enthält auch nichts Besonderes, der Zeichenunterricht ist genau detaillirt.

Eingesandt waren: 43 geometr. und 43 arithm. Rechenhefte, 43 Aufsatz=, 44 Geschichts=, 43 Natur=, 72 Schönschreibhefte, zusammen 288 Hefte nebst 422 gewerblichen Schreiben, Rechnungen und einer großen Zahl von Freihand- und geometr. Zeichnungen.

Die „Beurtheilung" als die Hauptsache müssen wir ganz mittheilen:

„Ganz hervorragende Leistungen, sowohl im Zeichnen als in den meisten andern Unterrichtsfächern, bei sichtbarer Vorliebe des Lehrers für das Zeichnen. Im „arithm. Rechnen" die Aufgaben der gewöhnlichen Rechenbücher bis zur Ausziehung der Wurzeln behandelt, im „geometr. Rechnen" stufenweises Fortschreiten der prakt. Aufgaben aus der Längen-, Flächen- und Körperberechnung bis zum abgestumpften Kegel und zur Kugel; in der Naturlehre die wichtigsten Gegenstände der Physik, theilweise im Anschluß an das Lesebuch; bei den zwei letztgenannten Fächern allenthalben in den Heften veranschaulichende Zeichnungen. In der Geschichte und Geographie das Näherliegende und Wichtigere in eingehender Weise zur Darstellung gebracht; aus den Heften jedoch nicht erkennbar, ob daneben auch zu der allgem. Uebersicht über die wichtigen Begebenheiten der allgem. Weltgeschichte u. s. w. Zeit bleibt. Handschriften recht gut. Bei den Geschäftsaufsätzen wäre größere Mannigfaltigkeit des Materials zu wünschen. Reinlichkeit der Hefte befriedigend. Zeichnungen vortrefflich und in großer Menge; hierbei verdient der Stufengang, die Auswahl des Stoffs und die Behandlung desselben, so wie auch die Sauberkeit und schließliche Ausführung der Zeichnungen mit Dinte die vollste Anerkennung."

Erkenntniß: Erster Preis mit sechszig Gulden. —

Nun noch die Beurtheilung der Arbeiten einer Schule, der weder ein Preis, noch eine „Belobung", noch eine „belobende Anerkennung" zu Theil geworden:

„Die eingesandten Arbeiten der 10 Schüler durchweg praktisch ausgewählt und brav gefertigt; allenthalben Reinlichkeit und Ordnung in den Heften. Anhaltspunkte zur

Beurtheilung des Standes der ganzen Schule sind aber nicht gegeben, weßhalb eine öffentliche Anerkennung der an und für sich lobenswerthen Einsendungen unzulässig erscheint."

Außer dem ersten Preise von 60 fl. wurden noch ertheilt 2 Preise à 40 fl., deren einen ein 73 Jahre alter Lehrer gewann, 1 Pr. von 30 und 1 von 15 fl. Bei einer Schule heißt es statt der Beurtheilung: Die Veröffentlichung derselben unterbleibt hier auf den Wunsch des Ausstellers. —

Ich sollte meinen, die Leser müßten diese Mittheilung für eine der interessantesten erklären, die sie von der Thätigkeit eines (freien) Lehrervereins vernommen haben. Dabei hat man Ursache, andern Vereinen, die eine große Zahl von Mitgliedern zählen, zuzurufen: nehmt ein Exempel daran! Denn welch herrliche Gelegenheit zu belehrender Vergleichung, welcher Anstoß zu edlem Wetteifer*) muß von einer solchen Ausstellung und deren Benutzung ausgehen! Auch der vorliegende, einfach klare und auf die Förderung einer mehr praktischen Richtung der Schule berechnete Bericht wird und muß zu diesen schönen Resultaten wesentlich beitragen. Aus sämmtlichen Mittheilungen ist übrigens nicht zu erkennen (mit der gemeldeten Ausnahme auf einem Lectionsplane), daß direct ein landwirthschaftlicher oder industrieller Unterricht in den Volksschulen beabsichtigt wird. Man will nur überhaupt dem Unterricht eine mehr praktische, die Forderungen des Lebens mehr berücksichtigende Richtung geben, eine Tendenz, der wohl seit 1854 in keinem Lande weniger widersprochen werden wird als in dem preußischen. Auch der Umstand verdient einer lobenden Erwähnung, daß die Lectionsplane nicht nach einer Schablone angefertigt und eingerichtet sind; es wird den Localverhältnissen „Rechnung getragen".

Endlich ist noch zu bemerken, daß der Württ. Volksschullehrerverein, der neben dem Volksschulverein besteht, fast noch lebhafter, als der letztere, von der Heilsamkeit einer mehr praktischen Richtung der Volksschule überzeugt ist. Derselbe sprach 1860, dem 300jährigen Jubeljahr der Württ. Volksschule, seine Ansichten in folgenden Thesen aus:

---

*) Ich hoffe und glaube mehr, als von der Verleihung eines „hohen Ordens" oder eines „allgemeinen Ehrenzeichens", durch dessen Verleihung die Lehrer mit Gensd'armen, Grenzjägern, Kastellanen und Nachtwächtern rangiren. —



1. Die Volksschule hat eine praktische Tendenz, und darum gehört es zu ihrem Berufe, sich in die nächste Beziehung zum Leben des Volkes zu setzen.
2. Diese Tendenz harmonirt sowohl mit dem Princip der Volksschule, als mit ihrer geschichtlichen Entwicklung: die bestehende Praxis aber liegt noch weit von ihr ab.
3. Am größten ist der Abstand von Tendenz und Leistung der Volksschule in Bezug auf das gewerbliche Leben, und darum ist die Klage, die Schule leiste zu wenig für das Leben, gerade von dieser Seite her am begründetesten.
4. Es ist der Volksschule möglich, ihre Zöglinge mit technischen Kenntnissen und Fertigkeiten auszurüsten, die ihnen in ihrem späteren Lebensberufe wohl zu Statten kommen werden.
5. Eine solche Vorschule für das berufliche Leben kann sie werden:
   a. indem sie bei Behandlung der Fibeln und des Lesebuchs den Anschauungsunterricht auf den Beruf der menschlichen Berufsthätigkeit ausdehnt und die so gewonnenen Anschauungen, namentlich in den oberen Klassen, denkend verarbeiten läßt;
   b. indem sie diesem Anschauungs- und Denkunterricht in entsprechender Ausdehnung Stoffe für die Sprech- und Schreibübungen ihrer Zöglinge entnimmt und für diese Uebungen Formen wählt, die später im Leben ihre Anwendung finden können;
   c. indem sie an ihren Anschauungs- und Denkunterricht eine praktisch gehaltene Uebung im Zeichnen anlehnt;
   d. indem sie die Zahlangaben, welche ein solcher Unterricht zu liefern hat, zu einer praktischen Rechenschule verwendet.
6. Die äußeren Bedingungen für einen solchen Unterricht sind theils schon gegeben, theils lassen sie sich erwerben; denn:
   a. an Zeit fehlt es nicht, weil derselbe in die Stunden des Sprach-, Zahl- und Sachunterrichts fällt;
   b. die Unterrichtsmittel liefert das Leben selbst in reichem Maaße, und was zur Unterstützung noch weiter gehört, läßt sich in unsrer Zeit mit mäßigen Kosten anschaffen;
   c. Lehrer und Schulvorstände können sich die nöthige Qualification, sofern sie dieselbe nicht jetzt schon haben sollten, leicht erwerben;
   d. das Interesse der Gemeindegenossen für die Schule ließe sich durch eine praktischere Gestaltung des Unterrichts beleben, und die Schule würde dadurch in günstigere Verhältnisse kommen.

Zweierlei leuchtet aus diesen Thesen hervor: erstens, daß die Nothwendigkeit einer praktischeren Richtung der Volksschule empfunden, zweitens, daß die Vorstellungen über dieselbe noch keinen festen Boden gefunden haben. Um zu dem, meist noch in Nebel angeschauten Ziele zu gelangen, ist wesentlich Zweierlei erforderlich: 1) praktische Ausbildung der Lehrer, worunter wir nicht entfernt eine materialistische, noch weniger freilich eine theologisirende Tendenz verstehen; 2) praktische,

rechtlich begründete und durch feste Einrichtung ausgeführte Theilnahme der Schulgemeinde an der Einrichtung ihrer Schule. Ueber Beides näher zu sprechen, dazu wird die Vorlegung des Preußischen Unterrichtsgesetzes die Gelegenheit bieten.

Um auf den Anfang dieser Bemerkungen zurückzukommen — die deutsche Schule hat Ursache, dem Württ. Volksschulverein und dessen Prüfungscommission einen Dank zu votiren. — A. D.

---

2. Der religiöse Glaube. Eine psychologische Studie. Als Beitrag zur Psychologie und Religionsphilosophie von Dr. David Asher. Leipzig, Arnoldische Buchh. 1860. VI und 91 S. 8.

Diese in 20 Abschnitten ihren Gegenstand behandelnde Schrift ist im Ganzen keine befriedigende. Sie hält sich indeß frei von dem bei so vielen Philosophen beliebten Wortschwall, und redet eine einfache und fließende Sprache, während die Gedanken, die sie vorführt, keineswegs klar sind. Ihr Resultat ist: „Der Glaube enthalte eine unmittelbare Gewißheit, er sei der Ueberzeugung“ (welcher?) „nicht nur gleich, sondern noch voranzustellen“ (der Verf. meint damit, er sei dem Wissen voranzustellen). Im Glauben ist uns, versichert Herr Asher, eine solche Wahrheit gegeben, wie Jacobi sie verlangte, wenn er sagt: „Ich bedurfte einer Wahrheit, die nicht mein Geschöpf, sondern deren Geschöpf ich wäre.“ Sonderbare Redensart! Mit solchen Phrasen, bei denen sich etwas Bestimmtes unmöglich denken läßt, kommen wir nicht fort. Die Wahrheit stellt sich beim Menschen nie ein ohne Nachdenken; wir können in Bezug auf sie weder ein Wissen noch ein Glauben gewinnen, wenn wir unthätig warten wollen, bis die Wahrheit „uns zu ihrem Geschöpf macht.“ Daß wir in religiösen, übersinnlichen Dingen ein Wissen nicht erlangen, ist wahr, daß es aber deshalb, wie der Verfasser meint, „am gerathensten sei, das Panier des unmittelbaren Glaubens aufzupflanzen“, können wir nicht zugeben, und noch weniger können wir den Ausspruch des „Denis Areopagitus“ (S. 91) mit dem Verf. als einen treffenden bezeichnen: „Tunc Deum maxime cognoscimus, cum ignorare eum cognoscimus“ (zu deutsch: Wir kennen Gott dann am meisten, wenn wir erkannt haben, daß wir ihn nicht kennen). Unmittelbar vom Glauben geht allerdings der

Religionsunterricht aus, wie er gewöhnlich in unsern Schulen ertheilt wird; dies ist aber nicht der psychologische Weg, wie der Mensch zum Glauben an Gott kommt, vielmehr setzt dieser letztere Weg ein vorher gewonnenes Wissen von der Welt und deren Verhältnissen (ein sogenanntes Weltbewußtsein) voraus, aus welchem sich erst durch weiteres Nachdenken der Glaube an das Uebersinnliche, Ueberweltliche entwickelt. Nur so entsteht er echt naturwüchsig, wogegen er dort mehr oder weniger octroyirt wird. Freilich bleibt die Gotteserkenntniß, mögen wir sie so oder so gewonnen haben, nur etwas Analogisches, Anthropomorphistisches und Anthropopathisches, und Gottes eigentliches Wesen treffen wir nie ganz, denn es ist ein für uns Menschen unbegreifliches. Allein eine Annäherung an das Wahre ist uns hier doch möglich, wenn auch mehr bloß durch Ahnen und Fühlen, als durch bestimmtes Denken; das so Gefundene ein völliges Nichtkennen zu nennen, möchte doch wohl eine Uebertreibung sein. —

Doch abgesehen von dieser streitigen Frage läßt sich dem Verfasser leicht nachweisen, daß er nicht auf unmittelbaren Glauben gebaut hat, wie er sich einbildet. Im dritten Abschnitte, der (S. 6) „vom Glauben im Allgemeinen" handelt, sagt er: „Was wir ganz besonders schon bei dem Kinde, sobald es nämlich das Stadium des Weltbewußtseins erreicht hat, vorfinden, ist der Glaube, mit welchem es Alles auf- und annimmt, und man könnte das Kind geradezu als homo credens bezeichnen. Dieser Glaube (bei den Römern approbatio oder assensio genannt) ist eine nothwendige Bedingung alles Erlernens und die Grundlage alles Wissens, wiewohl er, seltsam genug, bei der Aufzählung der Eigenschaften oder Vermögen der Seele in den meisten psychologischen Lehrbüchern vermißt wird." — Wenn also z. B. ein dreijähriges Kind die Uhr schlagen hört und dieses Schlagen als etwas Wirkliches „approbirt" oder ihm zustimmt, so spräche es zu sich in Gedanken: ich glaube, die Uhr schlägt? Nein! das heißt den Ausdruck „Glauben" ganz falsch interpretiren und dem Kinde etwas Widernatürliches andichten. Jene Zustimmung ist mehr als Glaube. Und wenn Jemandem in einer Krankheit der Geschmacksinn verstimmt worden ist, so daß ihm das Brot, das er sonst immer wohlschmeckend gefunden, den Eindruck des Bittern verursacht, sagt er denn dann: ich glaube, das Brot schmeckt mir jetzt bitter? Nein,

er weiß das bestimmt, und das Kind weiß das Schlagen der Uhr eben so bestimmt, nur nicht mit dem hellen Bewußtsein, wie der Erwachsene. Wenn dagegen Jemand eine draußen vor der Thür stehende Person sprechen hört, ohne sie bestimmt an der Stimme zu erkennen, dann wird es heißen: ich glaube, das ist Herr N oder Herr X, bis sich hinterdrein dieser Glaube durch Wahrnehmung in's Wissen verwandelt. — Der Glaube ist stets ein Fürwahrhalten, das auf objectiv unzureichenden Gründen beruht. Er setzt also Urtheile voraus, in welchen wir uns diese Unzureichenheit vergegenwärtigen, möchte dies auch nur ganz flüchtig und dunkel bewußt geschehen. So lange daher das Kind noch nicht bis zum Urtheilen sich entwickelt hat, kann es weder glauben noch zweifeln. Wo käme auch bei jener assensio, bei jener Zustimmung zu den Sinneneindrücken, wenn sie bestimmte sind, jemals ein Urtheilen vor, das den Zweck einer erst nöthigen Bestätigung hätte? Ein bestimmter Eindruck hat ja gar nichts Zweifelhaftes, er läßt sich gar nicht läugnen, oder wir müßten ein Naturgesetz läugnen wollen; der Glaube dagegen bezieht sich stets auf Etwas, das, wie für wahr gehalten, so auch bestritten, geläugnet werden kann; die objectiv unzureichenden Gründe machen eben das Geglaubte mehr oder minder streitig. Wollte man also den Glauben aus der Zustimmung zu den Sinneneindrücken ableiten, so könnte das allenfalls nur mit Berufung auf die unbestimmten Eindrücke geschehen; dann aber entstünde gerade das Gegentheil von dem, was der Verfasser bezweckt, nämlich den Glauben als die Basis der Wahrheit darzustellen, als eine Basis, gegen welche selbst das Wissen zurückstehen soll. Der Verfasser fährt fort: „Wenn aber das Gedächtniß die Mutter der Musen genannt worden ist, so dürfte man diesen Glauben mit Recht den Vater derselben nennen; denn er ist es, welcher dem Geiste die nöthige Nahrung zuführt und ihn recht eigentlich befruchtet.“ Nein, zu diesem Befruchten wird mehr erfordert, als die Unbestimmtheit des Glaubens; es sind bestimmte Eindrücke dazu erforderlich, welche nicht nur „die Grundlage alles Wissens“, sondern ein Wissen selber sind, mag das auch im Anfange nur ein instinktartiges sein. Wodurch sollten sich die Eindrücke nach und nach zu gewußten erheben, wenn nicht schon den ersten der Charakter des Wissens embryonisch beiwohnte? „Dieser Glaube“, heißt es weiter, „ist aber nicht nur dem

Kinde unbedingt nothwendig, sondern muß auch den Menschen durch das ganze Leben hindurch begleiten, da es Niemandem möglich ist, alle Wahrheiten selbst zu erforschen oder alle ihm mitgetheilten Erfahrungssätze und Lehren selbst zu prüfen, sondern sehr Vieles auf guten Glauben, wie man es zu nennen pflegt, angenommen werden muß." Hier ist der Verf. gänzlich aus der Rolle gefallen. Während er vorher die Zustimmung zu den Sinneneindrücken ein Glauben nannte, lenkt er hier zum richtigen Sprachgebrauche, also zu einem ganz anderen, ein, und nennt das, was man auf die Auctorität Anderer anzunehmen hat, ein Glauben. Dort war der Glaube ein unvermeidliches, stets berechtigtes Vertrauen auf die Natur, die uns nie täuscht (wir selbst täuschen uns nur, wenn und wo wir die Natureindrücke falsch beurtheilen), hier ist er ein vermeidliches und oft unzulässiges Vertrauen zu den Menschen. Wenn nun das stets widerrufliche Vertrauen entschieden zum Charakter dessen gehört, was wir Glauben (und nicht bloß im alltäglichen Sinne) nennen, kann da auch jene unwiderrufliche, unsrer Willkür entzogene Zustimmung ein Glauben heißen? Der Verfasser bekennt sich im folgenden Abschnitte ausdrücklich zu dem Satze, daß uns die Sinne nicht täuschen, nur der urtheilende Verstand täuscht sich; folglich ist „Glaube" ein viel zu geringes Vertrauen zu ihnen; es gebührt ihnen vielmehr eine über allen Glauben hinausreichende Anerkennung, wie sie die Natur des Wissens ausmacht. Das gilt selbst da, wo die Metaphysik nachweist, daß die Dinge der Außenwelt in ihrem Ansich-sein nicht so sind, wie sie uns bei der Sinnenauffassung erscheinen; denn damit wird der Sinnenthätigkeit weiter Nichts zum Vorwurf gemacht, als daß sie bei der Außenseite, gleichsam bei der Schale der Dinge stehen bleibt, nicht in das innere Sein und Wesen derselben eindringt. Die Sinne geben also freilich nicht alle, nicht die volle Wahrheit in Bezug auf die Dinge der Außenwelt; aber was sie geben, ist ein Wissen.

Wie unklar die Urtheile des Verfassers sind, zeigt sich insonderheit auf S. 10, wo es heißt: „Um aber das Wesen dieses Glaubens" (wie ihn der große Haufe hat) „genauer zu ergründen und zu sehen, worin er eigentlich bestehe und wie er zu definiren sei, müssen wir ihm das entgegen halten, was man gewöhnlich Wissen nennt, wofür ich mich aber lieber des Ausdrucks Ueberzeugung bedienen will. Wir

sind von einer Sache überzeugt, nachdem wir sie selbst in allen ihren Beziehungen erwogen und geprüft, vermöge unsrer Einsicht begriffen und als Wahrheit erkannt haben. Anders verhält es sich mit dem Glauben. Hier ist keine Prüfung oder Analyse vorauszusetzen" ꝛc. — Nun ja, wenn der Glaube als ein blinder empfohlen werden soll, da mag jede Prüfung wegfallen; soll er aber ein sehender, ein nicht in die Irre führender sein, dann ist das Prüfen bei ihm häufig gerade recht dringend nöthig. Und wie kann die Ueberzeugung an die Stelle des Wissens gesetzt werden? Das klingt, als sei der Glaube ohne Ueberzeugung, was kein Denkender, kaum ein Bauersmann zugeben wird. Die Ueberzeugung ist beim Glauben nur nicht die volle, nicht die objectiv zureichende; wie beim Wissen, sie hat bloß eine subjective Wahrheitsverbürgung. Die Ueberzeugung hat ja sehr verschiedene Grade. Wenn es nun gar weiter heißt: „Aus dem Vorangegangenen ist leicht ersichtlich, daß der Glaube nur eine passive Fähigkeit der Seele sei. Die Seelenthätigkeit nämlich ist auf ein bloß Geglaubtes noch gar nicht in Anwendung gebracht worden: der Geist hat Etwas aufgenommen, ohne darüber zu reflectiren, und der Glaube ist also nichts weiter, als — wie ihn auch Kant und Jacobi bezeichnen — ein Fürwahrhalten" — so weiß man in der That nicht, was man sagen soll. Das wäre ein merkwürdiger Glaube, bei dem der Geist gar nicht thätig sein soll. Ohne Thätigkeit ist er keinesfalls zu Stande gekommen; denn wo alle innere Thätigkeit fehlt, bleibt jede Art des Vorstellens und der Ueberzeugung aus. Wessen Thätigkeit ist denn nun der Glaube, falls die Seele bei ihm nichts zu thun gehabt hätte? Glaubt auch der Körper? Und bezeichnet Kant nicht auch das Wissen als ein Fürwahrhalten, das sich nur durch die objectiv zureichenden Gründe, auf welche es sich stützt, vom Glauben unterscheidet? Es wird unmittelbar fortgefahren: „Dieses Fürwahrhalten aber sollte, meiner Ansicht nach, eben so gut als ein Vermögen der Seele angesehen werden, wie das passive Gedächtniß, von welchem es in so fern, als es ebenfalls passiv, gar nicht verschieden ist. Ich sage ausdrücklich das passive Gedächtniß, denn das, welches Spinoza z. B. als quaedam concatenatio idearum definirt, ist eigentlich nur das productive, wie aus dem ganzen Satze selbst erhellt. Dem Ausspruche der Alten: tantum scimus, quantum in memoria teneamus, dürfte

man daher hinzufügen: et tantum in anima tenemus, quantum credamus." — Aber giebt es denn ein passives Gedächtniß? Eine genaue Beobachtung der Seele lehrt: nein! Jeder Unaufmerksame beweist das. Er bringt dem Eindrucke keine auffassende Kraft, also keine thätige entgegen, und so behält er den Eindruck nicht. So viele Kraft er also auch zum Festhalten besitzen mag, ohne Thätigkeit ist sie gleich Null. Von einem productiven Gedächtniß redet kein Psycholog, so lange er die Begriffe nicht verwechselt; das Productive in unsrer Seele rechnet man wohl zur Phantasie, aber nicht zur Festhaltungskraft oder zum Gedächtniß. Und wenn wir den Glauben als ein besonderes Vermögen der Seele anzusehen hätten, so müßten wir am Ende auch von einem Zweifelsvermögen, von einem Irrthums-, Wahnvermögen und dergleichen reden; wohin sollte das führen? Das Wissen (das Gewußte) wird übrigens in der Seele auch festgehalten, ja dieses weit sicherer, als das bloß Geglaubte; wie dürfte man also einschränkend sagen: tantum in anima tenemus, quantum credamus? — Noch schlimmer zeigt sich die Begriffsverwechselung in dem sogleich Nachfolgenden. „Nachdem ich so auf das, worin das Gedächtniß und das Glauben sich ähnlich sind, hingewiesen habe, muß ich nun auch das, worin sie sich unterscheiden, hervorheben. Man hat nämlich vom Gedächtniß behauptet, es hänge solches vom Willen ab, und gesagt: ich kann behalten, weil ich will, ich kann aber nicht vergessen, weil ich will. Zum Glauben hingegen reicht das bloße Wollen keineswegs aus, und eben so wenig können wir nicht glauben, weil wir wollen. Das Glauben ist durchaus nicht Sache des Willens, und liegt nicht in dessen Macht. So hat schon Göthe sehr richtig ausgerufen: „„O, lehre mich glauben!"" — Vorher hatte der Verfasser behauptet, das Glauben sei etwas Passives, habe seinen Grund in einem passiven Vermögen; hier sagt er, das bloße Wollen reiche zum Glauben keineswegs aus, es ist also eine noch höhere Thätigkeit (und das Wollen ist doch wohl eine Thätigkeit) dazu erforderlich. Die Seelenthätigkeit, hieß es früher, ist auf ein bloß Geglaubtes noch gar nicht in Anwendung gekommen, wozu die Behauptung passen würde: das Glauben ist durchaus nicht Sache des Willens; gleichwohl soll auch die Thätigkeit des Willens nicht dazu ausreichen. Wer vermag das zu reimen?

Doch genug und übergenug. Der Verfasser ist kein

Psycholog, wie sich überall, namentlich in dem zeigt, was er über den „inneren Sinn" sagt, und so ließe sich noch in mehreren andern Abschnitten seiner Schrift ähnliches Unhaltbare aufzeigen. Die psychologische Studie, die er uns gegeben, charakterisirt sich als eine unpsychologische. Beneke'n scheint er zwar zu kennen; denn er beruft sich öfters beistimmend auf ihn, nur ist er in dessen Psychologie gar nicht eingedrungen. Schon daß er, statt Beneke, immer Benecke schreibt, erweckt in dieser Beziehung kein günstiges Vorurtheil. — Druck und Papier sind gut. Dreßler.

---

3. Religiöse Jugend- und Volks-Bildung. Vorträge von Eduard Balzer. Nordhausen 1861, Ferd. Förstemann's Verlag. 113 S. 8.

Bekanntlich ist E. Balzer Pantheist, und als solchen finden wir ihn auch in dieser Schrift wieder. Nach seiner, wie es scheint, zur Zeit unerschütterlichen Ueberzeugung ist Alles falsch, was dem Pantheismus entgegen steht, und er erwartet, daß sich nach und nach alle Gebildeten, ja sogar das Volk, zu seiner Ansicht bekehren werden. Es fällt uns daher nicht ein, ihn durch Gegengründe eines Andern belehren zu wollen; er behalte seine Ueberzeugung, so lange er sie für Wahrheit hält und aus ihr durchaus sittlich Gutes abzuleiten bemüht ist. Zwischen „überzeugt sein" und „wahr sein" ist freilich ein großer Unterschied, weil auch die größten Irrthümer zur Ueberzeugung werden können, wie denn selbst Wahnsinnige ihren Irrthum für Wahrheit halten. Das aber ist Herrn Balzer noch nicht klar geworden, und darum bemerkt er nicht im mindesten, daß der Pantheismus (gerade so wie der Materialismus) nur eine Krankheit unseres Zeitalters ist, die vorübergehend sein wird, wie alle solche Auswüchse der philosophischen Speculation ihre Zeit gehabt haben und dann verschwunden sind. Gemeingut können sie nie werden, so lange wir nicht in der Bildung rückwärts, sondern, wofür gesorgt ist, vorwärts gehen. In religiösen Dingen giebt es nun einmal kein Wissen; nur das Moralische, das Herr Balzer viel zu wenig vom Religiösen unterscheidet, wird gewußt. In Sachen der Religion bringen wir's nur zu einem Ahnen und Glauben, wie Kant und Andere hinlänglich nachgewiesen haben. Herr Balzer aber „weiß" Alles, der Glaube ist durch sein Wissen aufgehoben, und darum gilt er

ihm Nichts mehr. Ist denn der Glaube schon an sich unvernünftig?

Auf S. 7 lesen wir: „Unserer Zeit war's vorbehalten, allmälig den Schleier zu heben, der die Natur verhüllte, so daß heute jedes Auge, das sehen will, auch sehen kann: Eine ewige Welt, aus Einer ewigen Allwesenheit ewig neu hervorgehend, Eine Allmacht, Eine vollkommene Nothwendigkeit, Alles durchwaltend als der Dinge eigene Wesenheit: das ist die Gottheit, in der wir leben, weben und sind, wir in ihr, sie in uns, und darum entfaltet sich Aller Leben nach seinem ewigen Gesetz." Vorher heißt es S. 6: „Das All bestimmt sich selbst; denn außer ihm ist Nichts, das es bestimmen könnte, — es giebt kein Draußen." S. 43: „Also sich selbst Eins wissen mit dem All, diese Einheit des Alls als unbedingte oder Allwesenheit in ihrer ewig gleichen Nothwendigkeit erkennen gegenüber all ihren Formen des vorübergehenden Daseins (Lebens), aber sie nicht mehr als sich gegenüberstehende Eins — als fernen Gott oder Gotteswelt — sondern sie in sich selbst und sich in ihr finden, — nicht rechnend wie der Mathematiker mit Ziffern — sondern unmittelbar im eigenen Bewußtsein: das ist die ideale Aufhebung der absoluten Nothwendigkeit in die absolute Freiheit." S. 55: „Die Erhabenheit und Wahrheit der altägyptischen Religion ist uns gerade so viel werth, als ihre Töchter, die am Jordan ihre Psalmen singen oder im schönen Griechenland ihre homerischen Lieder; und unser Trauerlied über den gewaltsamen Untergang unserer altdeutschen Götterwelt ist noch berechtigter, als jenes über den natürlichen Tod der Götter Griechenlands. Die Wissenschaft hat uns die Binde von den Augen genommen, daß wir mit freiem, religiösem Geiste die Einheit in der Geschichte schauen und parteilos Alles in diesem großen Reiche prüfen und das Beste behalten." S. 69: „In der That muthet unser" (Balzer's) „Katechismus dem Lehrer und dem Schüler zu, daß sie sich nach Leib, Seele und Geist als einheitliches Wesen verstehen und den herkömmlichen, geradezu gedankenlosen Begriff vom zeitlichen und ewigen Leben corrigiren lernen." S. 85: „Wir bewahren uns vor der Ueberschätzung alles Endlichen; denn wir wissen, daß es als solches nothwendig vergeht, also wir selber als endliche Wesen mit. Mag das jener falschen Frömmigkeit schlecht gefallen, die das Gute zu thun nur dann sich kräftig fühlt, wenn sie der unfehlbaren Belohnung im

einstigen Himmel gewiß zu sein glaubt; wir wissen, daß diese Vorstellung weder wahr noch sittlich ist, wohl aber, wie aller Irrthum, die Quelle unsäglichen Menschenelends auf Erden." S. 96: „Der ungewordne Gott wird mitten in der Zeit, was er gewesen nie in aller Ewigkeit."

Solche Auslassungen, von denen das ganze Buch voll ist, richten sich selbst. Wer so viel von „Einheit" spricht, sollte doch vor Allem festsetzen, in welchem Sinne er dieses mehrdeutige Wort genommen wissen will, was aber hier nie geschieht; Alles fließt durcheinander. Wir wissen längst, daß der Pantheismus einen Gott statuirt, jedoch einen solchen, der erst im Menschen zum Bewußtsein kommt, der durch den Menschen erst wird, mit ihm sich bildet und vervollkommnet, obschon man uns beiläufig auch das Gegentheil einreden will. Es ist dieses Hirngespinnst ein Gott, der fortwährend stirbt, vergeht, sich aber auch immer von Neuem gebiert. Wie er in den Bösen unsittlich, lasterhaft ist, so in den Guten sittlich gut, in den Dummen dumm 2c. Wer einen solchen Gott ansprechend findet, der glaube an ihn, er „wisse" ihn, wie man zu sagen beliebt; mir ist er ein kläglicher Gott und ich will mit einer solchen Theologie Nichts zu schaffen haben. Ein Einschreiten gegen solchen Klingklang von Seiten der Behörden würde ich mit vielen Andern sehr ungerechtfertigt finden; denn er kann nicht lange vorhalten, weil seine Ungereimtheit zu sehr auf der Hand liegt. Auch wirkt er in der Form, wie ihn Balzer vorträgt, nicht schädlich für die Praxis, weil, wie schon angedeutet, Alles versucht ist, um ihn moralisch zu beleben. Aengstlich könnte bei solchen Zeiterscheinungen nur der werden, der nicht wüßte, daß die Moralität des Menschen eine ganz andere Quelle hat, als die theologische Theorie, zu welcher man sich bekennt, weshalb wir gute Menschen unter den Bekennern der entgegengesetztesten Religionen finden. Damit soll nicht gesagt sein, daß die Theorie nicht auch unter Umständen auf das Handeln Einfluß gewinne, wie ja die Erfahrung namentlich an den Starrorthodoxen zeigt, die Andersgläubige gern verdammen und, so weit sie können, gern martern. In solchen Fällen ist aber die tiefste Quelle hiervon schon moralische Mißbildung, zuweilen überhaupt sittliche Unkultur, und die Religion muß blos den Deckmantel zur Bethätigung der schlechten Gelüste hergeben. Ein wirklich moralisches Gemüth haßt und beeinträchtigt, auch wenn es mit einem irrenden Verstande

in Verbindung steht, Andere nicht, und Balzer ist ein so wohlmeinender Mann, daß er aller Welt Gutes gönnt und sie zum Genusse desselben fähig machen möchte.

Daß ihm dies durch seine Theorie gelingen werde, mag er sich noch so sehr einbilden, es kann diese Hoffnung nur ein Traum sein, der bald schwinden wird, und man hat nur zu beklagen, daß die frei-religiösen Gemeinden (Herr Balzer ist Leiter einer solchen) ihre unläugbare Berechtigung nicht auf etwas Besseres bauen. Zwar wird das Christenthum möglichst herangezogen und häufig in pantheistische Formeln übersetzt. Aber das Evangelium Jesu kennt keinen Pantheismus; man muß ihn hineintragen, wenn man ihn darin finden will, und ein paar Aussprüche, die sich namentlich in den Schriften der Apostel finden, berechtigen dazu nicht. Der Geist der Lehre Jesu ist dem Pantheismus entschieden entgegengesetzt. Doch es sei genug! Opinionum commenta delet dies. Das recht verstandene Christenthum wird den Sieg behalten.

Uebrigens ist die Schrift überall, wo nicht die pantheistischen Floskeln ihre Rolle spielen, klar und ansprechend gehalten und Wahres kommt neben dem Falschen mancherlei vor. Dadurch eben wird sie für die Nichtdenkenden wohl blendend. Poetisch kann der Pantheismus seiner Natur nach nicht sein, und die eingestreuten Poesien dünken uns daher keineswegs begeisternd; zum Theil sind sie nur bombastische Phrasen. Durchaus wahr ist der Satz auf S. 77: „Was auch Schule, Religionsschule und sonstige Bildungsmittel leisten: in der Familie ist die eigentliche Geburtsstätte des religiösen Lebens unserer Kinder, also unserer Zukunft.“ In methodischer Hinsicht hält sich die Schrift nur ganz im Allgemeinen, und specielle Anweisungen, die wir erwartet hatten, giebt sie gar nicht. Sie verweist in dieser Beziehung auf Balzer's Katechismus, den ich nicht kenne. — Was den „vulgären Rationalismus“ betrifft, dessen der Verfasser einige Mal scharf tadelnd erwähnt, so erlaube ich mir zu bemerken, daß Sektennamen nichts entscheiden, und ich könnte ihm aus seiner Schrift eine Menge Sätze des vulgärsten Rationalismus nachweisen, wenn auf solche Sätze irgend Etwas und nicht Alles auf Wahrheit ankäme.

Dreßler.

---

4. Das Leben Jesu von Eduard Balzer. Nordhausen 1860. Ferd. Förstemann's Verlag. IV und 191 S. 8.

Wie heut zu Tage kein Kundiger und Unbefangener mehr bestreitet, sind die Quellen, woraus die Kenntniß des Lebens Jesu zu schöpfen ist, wohl im Ganzen zuverlässiger, im Einzelnen aber durch ihre vielfachen Abweichungen von einander getrübte, folglich nur mit sorgfältiger Kritik zu benutzen. Die Sage hat zu den wirklichen Thatsachen im Leben Jesu so viel hinzugethan, daß es oft schwer wird, den wahren Kern herauszufinden, und besonders ist das vierte Evangelium (das nach Johannes benannte), was namentlich die Lehrsätze Jesu betrifft, am wenigsten historisch treu. Das Alles hat die wissenschaftliche Kritik unserer Tage so in's Licht gestellt, daß die frühere Ansicht von der wörtlichen Eingebung des „Neuen Testaments" für immer beseitigt ist und durch keine Reaction der neuerdings Mode gewordenen Gläubigkeit wieder zu Ansehen und Geltung gelangen wird. Wer also heut zu Tage ein Leben Jesu schreibt, kann es, wenn er ein wissenschaftlicher und denkender Mann ist, nur von dem Standpunkte aus thun, den er vermöge seiner wissenschaftlichen Principien einnimmt, und da diese Principien bekanntlich sehr von einander abweichen, so ist es kein Wunder, daß das Leben Jesu das Gepräge annimmt, welches den Principien des Biographen entspricht, so daß es in seiner Art eben so subjectiv ausfällt, als solches von der Darstellung der ersten, ursprünglichen Berichterstatter gilt. Etwas allgemein Gültiges kann erst in Zukunft über Jesu Werk und Lehre aufgestellt werden, wenn wir in der Grundwissenschaft für's Geistige, in der Philosophie, wirklich Stichhaltiges werden erzielt haben; zur Zeit können alle auf die heilige Geschichte sich beziehenden Bestrebungen nur als Vorarbeiten für das künftige Wahre betrachtet werden. Eine stichhaltige Philosophie ist zwar nach unserer Ueberzeugung bereits da, sie ist jedoch noch so wenig bekannt, daß wir gewiß mehr Zustimmung finden, wenn wir sagen: sie fehlt noch. So viel steht aber jetzt schon fest, daß man die vier Evangelien als Quellen des Lebens Jesu falsch benutzt, wenn man das Dunkle, mystisch Klingende in denselben dem Klaren und Bestimmten vorzieht, wenn man nicht den Grundsatz festhält: das Klare, Naturgemäße, der gesunden Vernunft Einleuchtende ist zum Maßstab dessen zu machen, was an Dunkelheit und an Widersprüchen leidet.

Gegen diesen Grundsatz hat nun Herr Balzer merkwürdig gesündigt, und so manches Treffende er auch gesagt hat, wir können seine Arbeit im Ganzen nur als eine verfehlte betrachten, die in der Hauptsache abzuweisen ist. Man lese die Schrift und man wird erstaunen über die Verdrehungen, die Jesu klarste Aussprüche sich, den dunkel gehaltenen zu Liebe, oft gefallen lassen müssen. Christus ist in dieser Darstellung völliger Pantheist, gerade so, wie Herr Balzer es ist. Es heißt bei der Zusammenfassung der ganzen Untersuchung am Schlusse S. 190: „Jesu religiöses Princip ist die göttliche Allwesenheit, d. h. im Gegensatz zum herrschenden Dualismus ausgesprochen: das Bewußtsein von der thatsächlichen Einheit göttlicher und menschlicher Natur oder Wesenheit. Nur in diesem Princip ist das Gesetz im Evangelium aufhebbar. Ob Jesus dieses Princip in seinem ganzen religiösen Denken und Leben schon vollkommen entwickelt hatte, ist bei den getrübten Quellen, aus denen wir nur schöpfen können, schwer zu sagen. Es thut keinen wesentlichen Eintrag, wenn es nicht der Fall war." — Nun in der That, bei solcher Zuversicht kann man aus Jesus Alles machen! Das Ungewisse wandelt sich daher auch unter den Händen Balzer's sofort in das Gewisseste um, denn er fährt unmittelbar fort: „Daß Christus grundsätzlich jenes Princip klar festhielt, daß es die bewegende Idee seines Lebens war, ist kündlich groß." Wirklich? Durch die Brille Balzer's gesehen mag das so scheinen, die klaren Aussprüche Jesu dagegen wissen Nichts davon. Daß „Gott und Welt Eins sei", daß „nur das All existire, darüber hinaus aber Nichts", also kein persönlicher Gott; daß „demzufolge der Mensch das Endliche sei gegenüber dem Unendlichen, der Allwesenheit oder Gottheit"; daß „andererseits der Mensch auch Unendliches, Göttliches, gegenüber dem Endlichen, der Creatur" — „daß er die höchste Erscheinung Gottes im Endlichen sei" (S. 190 und 191), — wo sagt das Christus? Wo sagt es irgend einer seiner Apostel? Allerdings kommen im Ev. Johannis und in den apostolischen Schriften Ausdrücke vor, die man pantheistisch deuten kann; daß sie aber wirklich pantheistisch gemeint seien, werden wir Herrn Balzer nicht eher glauben, als bis er uns nachgewiesen haben wird, daß die hundertfach zahlreicheren, die jenen direct entgegenstehen, Nichts gelten. „Ich bin vom Vater ausgegangen",

sagt Christus, „und gekommen in die Welt, wiederum verlasse ich die Welt und gehe zum Vater." Nach Herrn Balzer hätte er hinzusetzen müssen: das sieht, „bei Lichte betrachtet", nur so aus, denn Gott und Welt sind gar nicht zwei Existenzen. Wenn er anderseits sagt: „Ich und der Vater sind Eins", heißt denn das: Gott und die Welt sind Eins? Heißt hier Eins sein etwas Anderes, als einig sein in der Gesinnung? Erklärte er doch den Vater für größer, als sich selbst, für Gott, der allein vollkommen gut sei! Vergl. Joh. 20, 17. Und wenn Jesus sagt: „Ich muß wirken, weil es Tag ist, denn es kommt die Nacht, da Niemand wirken kann" — was macht Herr Balzer daraus? Die Vernichtung im Tode! Also rastlos wirken auf Erden, so lange man lebt, weil man nach dem Tode nicht mehr auf Erden ist, nicht mehr unmittelbar daselbst wirken kann — und das ist der offenbare Sinn dieser Stelle — das soll heißen: seine Vernichtung finden durch Zurückgehen in die Allwesenheit, in das Alleins? (S. 143—147.)

Doch wir wollen nicht Dinge widerlegen, die zu abgeschmackt sind, als daß sie eine Widerlegung verdienten, wohin namentlich auch der Satz S. 191 gehört: „Der in der Menschheit waltende göttliche Geist ist allein der „„Messias"", der Führer zum Reich Gottes und dessen Vollender." Wo dieser allgemeine Geist sich als ein gottloser, lasterhafter, wie so oft, manifestirt, da führt er wohl auch zum Reich Gottes? da ist er wohl auch ein Stück Gottheit? Nach dieser Ansicht mordet Gott in jedem Kriege sich selbst, und den jüdischen Christus sollte Balzer consequenter Weise gar nicht beachten. — Solche Extravaganzen und Verdrehungen erlaubt sich ein besonnener Forscher nicht; er weiß, daß wir das Wesen Gottes und sein Verhältniß zur Welt viel zu wenig begreifen, als daß wir mit solcher Dreistigkeit darüber absprechen dürften. Alle unsere religiösen Vorstellungen behalten etwas Anthropomorphistisches und Anthropopathisches, wie auch Herr Balzer oft genug, wenn auch tadelnd, andeutet, und solche Vorstellungen erfassen das Wesen Gottes ungefähr so, wie die Vorstellungen der Ameise, die sie sich etwa vom Menschen macht, auf diesen passen mögen. Das sogenannte „Unendliche", „Absolute", würde, wenn es richtig erkannt werden sollte, ein unendliches Vorstellen erfordern; kein Sterblicher kommt aber mit dem Vorstellen dessen, was unendlich ist, zu Ende, und so läuft alles tiefsinnig klingende Reden über das

„Absolute" auf eine hohle Wortmacherei hinaus, die denkenden Männern in keinem Falle geziemt. Der Glaube, wie ihn klar und vernünftig Jesus gelehrt hat, tritt hier in seine Rechte, denn einen bessern wird es nie geben. Man scheide von ihm das offenbar Sagenhafte, das Temporelle und Lokale aus, und er wird jedes fühlende Menschenherz, jeden besonnenen Menschenverstand befriedigen und beseligen. (Man vergl. das über die vorige Schrift Balzer's Gesagte.)

Uebrigens giebt die Schrift überall Zeugniß, daß Christus in den Augen Balzer's hoch erhaben, im höchsten Grade ehrwürdig dasteht. Ja gerade aus diesem Grunde dichtet er ihm seine metaphysischen Träumereien an. Ebenso beurkundet die Schrift nicht nur eine reiche Belesenheit, sondern auch viel Scharfsinn im Denken und Klarheit der Darstellung. Unklar wird sie bloß in den metaphysischen Erörterungen. Herr Balzer wäre ganz der Mann, der uns etwas zur Zeit Befriedigendes über die ganze Erscheinung Jesu geben könnte, wenn ihn nicht sein Pantheismus daran hinderte; das Referirte wird aber beweisen, daß wir sein Buch nur für eine der Aufmerksamkeit nicht unwerthe Vorarbeit für künftige Bearbeiter des Lebens Jesu erklären können. Sie übergeht keinen Punkt im Leben Jesu, und spricht sich überall von ihrem Standpunkte mit der größten Rückhaltlosigkeit aus. — Das Moralische ist vom eigentlich Religiösen verschieden und daher nicht mit diesem zusammenzuwerfen; denn obschon Beides in naher Verbindung steht, so fließt es doch, wie nicht mehr geläugnet werden kann, aus zwei besonderen Quellen. Das Moralische wurzelt in den positiven und negativen Schätzungen, welche die Dinge (Personen und Sachen) bei ihrer Einwirkung auf uns in uns erzeugen und zurücklassen, das Religiöse in der Nichtbefriedigung, die wir den Weltverhältnissen gegenüber je länger je mehr erfahren, und die unser Denken und Empfinden über die Welt und ihre Unzuverlässigkeit hinaus zu einem festen Urgrunde, zu Gott, hintreibt, an welchen sich unsre Schwachheit und Hülfsbedürftigkeit mit Vertrauen anschließen kann. Herr Balzer würde vielfach zu anderen Resultaten gekommen sein, wenn er diesen Unterschied, den wir hier nur andeuten konnten, beachtet hätte. Daß er ihn grundsätzlich ignorirt, ist ein Hauptfehler seiner Arbeit.

Wir empfehlen die kleine, aber reichhaltige Schrift nur

unter der Bedingung, daß man Alles prüfe und das Gute behalte.

Dreßler.

5. **Ueber die sittliche Freiheit mit besonderer Berücksichtigung der Systeme von Spinoza, Leibnitz, Kant. Gekrönte Preisschrift. Nebst einer Abhandlung über den Eudämonismus.** Von Dr. Friedrich Dittes. Leipzig, Verlag von Julius Klinkhardt. 1861. IV und 128 S. 8.

Eine vortreffliche Schrift. — Die sittliche Freiheit ist bekanntlich ein vielumstrittenes Thema, über welches von den Philosophen die verschiedensten Ansichten aufgestellt worden sind. Hier finden wir dieselben gründlich geprüft und eine Entscheidung gegeben, die jeder Klardenkende mit Freuden zu der seinigen machen wird. Schon durch seine früheren Schriften hat sich der Verfasser als einen äußerst klaren und scharfsinnigen Kopf bewiesen und zweimal bei Concurrenzarbeiten den Preis davongetragen. Diese dritte Preisschrift verdient aber noch über die vorigen gestellt zu werden, und wie die hier vorliegenden zwei Abhandlungen, laut der Vorrede, bereits den Beifall competenter Beurtheiler gefunden haben, so werden sie ihn auch von Seiten des größeren denkenden Publikums gewinnen. Denn auch über den Eudämonismus erklärt sich der Verfasser auf die überzeugendste Weise und bringt auch dieses häkliche Thema in klarster Darstellung zu einem festen Abschluß. Es ist die neue, von Beneke begründete Psychologie, die ihn zu diesen Leistungen in den Stand gesetzt hat; denn obwohl diese Psychologie nirgends ausdrücklich genannt ist, so scheinen doch ihre Grundlehren überall durch, und namentlich das Princip der Erfahrung ist es, das aus jener Psychologie in diese Abhandlungen wohlthätig herübergreifend zu den vorliegenden sichern Resultaten geführt hat.

Die erste Abhandlung zerfällt in zwei Theile: einen positiven und einen kritischen. Nach einer kurzen Einleitung giebt der erste Abschnitt: „regressive (theoretische) Untersuchungen", wobei die „empirischen Gesichtspunkte" (§§ 4—10) den „rationalen Bestimmungen" (§§ 11—19) vorangehen. Der zweite Abschnitt behandelt die sittliche Freiheit „als Präsens" (§§ 20—25), dann „als Perfectum" (§§ 26—32), hierauf „als Futurum" (§§ 33—36),

eine Gliederung, die ungemein viel neues Licht auf die Sache wirft. Als Resultat zeigt sich: Der Mensch ist bei seinem Thun und Lassen nur an die Entwickelungen seines Innern gebunden, vom Zwange der Außenwelt entschieden unabhängig, und daher selbständig im Wollen und Handeln, d. h. frei. Ein Loskommen von sich selbst oder eine absolute Freiheit giebt es für den Menschen nicht. — Der zweite, kritische Theil erörtert, was von Spinoza, Leibnitz und Kant über die sittliche Freiheit gelehrt worden ist, und die Ansicht eines jeden dieser drei Forscher tritt hier klar in ihrem unterscheidenden Charakter hervor. Namentlich ist hier Spinoza wohl zum ersten Mal in seiner wahren Eigenthümlichkeit dargestellt; denn daß in dessen Systeme von gar keiner sittlichen Freiheit die Rede sein könne, wird bestimmt nachgewiesen. Auch Kant's Theorie wird grundmäßig als unhaltbar aufgezeigt, und im Wesentlichen genügt nur Leibnitzens Ansicht. Wir zweifeln, daß es möglich sein werde, sich jemals klarer und bündiger über diese Freiheitslehren auszusprechen, als es hier geschehen ist.

Sehr dankenswerth ist auch die Abhandlung über den Eudämonismus, der bekanntlich mit dem Wesen der Sittlichkeit in so naher Beziehung steht, daß er von manchen Moralisten zur Grundlage derselben gemacht worden ist. Wie unstatthaft dies sei, wird hier unwiderlegbar dargethan. Die Lust und das moralisch Gute sind nicht identisch, was sie doch sein müßten, wenn die Moralität allein aus der Lust quellen sollte. Die sittliche Güte kann häufig nur durch schwere Unlust, durch herbe Leiden errungen werden, und was man Lust nennt, ist ein so schwankendes, nach der subjectiven Individualität eines Jeden verschiedenes Ding, daß sie mit dem objectiven Werthe der Gegenstände häufig nicht zusammenfällt. Die Moralität, die sittliche Güte kann aber nur da gefunden werden, wo das Gesinntsein und Handeln durch jene Werthe bestimmt, denselben entsprechend zu Stande gekommen ist; was von der objectiv wahren Schätzung der Dinge (Personen und Sachen) abweicht im menschlichen Thun und Lassen, unterliegt der sittlichen Mißbilligung. — In neuerer Zeit haben den Eudämonismus in Schutz zu nehmen versucht Theodor Fechner und Hermann Lotze, während die beiden bedeutendsten Gegner desselben Plato und Kant sind. Es ist sehr interessant zu lesen, wie der Verfasser zwischen diesen Freunden und Gegnern seine entscheidende Rolle spielt,

und man wird auch hier seine Klarheit und Bestimmtheit achten lernen.

Möge uns der Verfasser bald mit mehr solchen Arbeiten beschenken! Es thut in unsern Tagen der philosophischen Zerrissenheit und Phrasenmacherei wahrhaft wohl, wenn man einmal auf etwas Gediegenes, von Unnatur und speculativer Hohlheit Freies trifft, und das liegt hier in vorzüglichem Grade vor. Man lese die Schrift, und man wird dieses Urtheil bestätigt finden.

---

6. Vierteljahrschrift für die Seelenlehre. Herausgegeben von H. Neugeboren und L. Kórodi zu Kronstadt in Siebenbürgen.

Den Menschen erziehen heißt: seinen Geist und Körper ausbilden. Der ganze Mensch ist der Stoff, welchen der Erzieher zu bearbeiten hat. Die erste Aufgabe eines Pädagogen ist daher die: sich mit den Eigenthümlichkeiten des zu behandelnden Stoffes bekannt zu machen, d. h. Menschenkenntniß zu erwerben. Die Natur des Geistes und die Organisation des Körpers sollte keinem Erzieher fremd bleiben. Kenntniß der Anthropologie ist für ihn unentbehrlich. Während wir nun die Somatologie (Körperlehre) in Büchern und Zeitschriften zahlreicher Art trefflich ausgebildet vorfinden, hat man das Studium der Psychologie vielfach vernachlässigt. Alle Welt aber verlangt naturgemäße Ausbildung des kindlichen Geistes! Wie sollen nun die Erzieher den Geist ihrer Zöglinge naturgemäß ausbilden, wenn sie die Natur der Seele nicht kennen? Nur blindes Tappen, aber kein planmäßiges Erziehen ist dann möglich, denn Talent und Praxis allein genügen nicht; „zur Klarheit der Ideen, der Grundsätze, der Zwecke und der Mittel, und damit gewiß auch für die Idealität und Begeisterung des Strebens ist das tiefe Studium der Pädagogik unerläßlich. Der unterste Grund und die reichste Quelle der Pädagogik ist aber die Philosophie" (Dr. Beger). Und „die Psychologie ist die Sonne auf den Gebieten der Philosophie und Pädagogik" (Dreßler). „Wer ohne Pädagogik und Philosophie ein tüchtiger Lehrer und Erzieher geworden ist, würde mit Pädagogik und Philosophie noch tüchtiger geworden sein" (Dr. Beger). Demnach können wir die Verordnung der vielberüchtigten preuß. Regulative: die Anthropologie und Psychologie von dem Lectionsplane der

Seminarien zu entfernen, — durchaus nicht gut heißen. Wir halten es vielmehr mit dem, was der verdienstvolle Pädagog Dr. Beger in seiner Selbstbiographie sagt: „Psychologie ist für den Lehr- und Erziehungsberuf gewiß durchaus unentbehrlich. Ihrer gründlichen Behandlung widmete ich" (als Seminarlehrer) „die meiste Zeit und Sorgfalt. Es dürfte dies wohl kaum Erwähnung finden, wenn nicht Stimmen laut geworden wären, welche die Psychologie aus den Lectionsplänen der Seminarien ganz zu streichen verlangten. Die Psychologie käme aber zuletzt daran." Soviel zur Empfehlung des Studiums der Psychologie. Die obengenannte Vierteljahrschrift, welche vor Kurzem den dritten Jahrgang mit einem Doppelhefte (März — Juni) eröffnet hat, macht es sich zur Aufgabe, die neue Seelenlehre Dr. Beneke's zu verbreiten und populär zu machen. Dieses Streben und die Ausführung desselben in den bis jetzt erschienenen Heften verdienten alle Anerkennung. Auch Diejenigen, denen Beneke's Forschungen und Entdeckungen gänzlich unbekannt sein sollten, finden sie hier in einer Form wiedergegeben, welche psychologische Vorkenntnisse nicht voraussetzt. Was Dir. Dreßler „Ueber das Wesen der Lehrmethode" (fortgesetzt durch mehrere Hefte, auch durch das neueste) nach langjähriger Erfahrung und Bewährung darin niedergeschrieben hat, wird kein Lehrer ohne reichen Gewinn für seine Lehrmethode lesen können. Außerdem bringt das vorliegende Doppelheft einen schon anderweit öffentlich anerkannten, für die Vierteljahrschrift noch besonders vermehrten Artikel über „Das Aelternhaus und die ästhetische Bildung seiner Töchter" von Julius Gähler in Dresden. Des Herausgebers H. Neugeboren Arbeit „Ueber die Sicherstellung des Lebensglückes" zeigt uns die wahren Grundlagen zu einem glücklichen Leben. Wer darnach thut, wird von der Wahrheit des Gesagten überzeugt werden. — Und somit sei die Vierteljahrschrift allen Pädagogen nochmals auf's beste empfohlen.

Der Preis des ganzen Jahrganges beträgt in Kronstadt beim Verleger 2 fl. österr. W., für's Ausland (durch T. O. Weigel in Leipzig) 1 Thlr. 15 Ngr. Alle Buchhandlungen nehmen Bestellungen an.

Dresden. A. Weber.



7. J. J. Egli, Lehrer: **Praktische Erdkunde mit Illustrationen.** St. Gallen, Huber u. Co. 1861. 227 S.

Der Verf. dieses Buchs geht von sehr gesunden Ansichten über den gegenwärtig für Mittelschulen nöthigen geographischen Unterricht aus. Er will damit weder oberflächlich noch unwissenschaftlich hantiert wissen, und ist dem hyperpopulären Breittreten nicht minder abhold als dem dürren Zahlen- und Namenwesen. Es soll Geist und Gedanke im Unterricht sein, der die todten Stoffe durchdringe, ebenso sollen belebende Momente der Anschauung dargeboten werden. Theils erreicht er seinen Zweck durch Benutzung der Ritter'schen Ideen, und durch Verwerthung der neuesten Erforschungen; theils durch Illustrationen (36 Holzschnitte zum Theil nach anderweit schon bekannt gewordenen Vorlagen, Ansichten von Städten, Gebirgslandschaften, Thierscenen, Zonenbildern u. dergl.), welche, freilich nur in kleinem Maßstabe und nicht allzu kunstvoller Ausführung in den Text gedruckt sind. Ebenso strebt der Verf. aber auch danach, das praktisch Wissenswerthe mit relativer Gründlichkeit zusammenzufassen. Ausführungen gestattet der Raum nicht; dennoch sind der Elemente zu Ausführungen, besonders in Betreff der physikalischen und topographischen Belehrungen — bei den wichtigsten Städten — mehr angegeben, als es auf den ersten Blick scheinen möchte; und in der That ist das Wesentliche für das praktische Lebensbedürfniß ganz tactvoll ausgewählt und lehrhaft dargestellt. Der Hauptsache nach ist das Buch eine Kunde der Erdtheile. Was in der Einleitung in kurzen Sätzen aus der mathematischen Geographie aufgenommen ist, enthält zwar den Kern der Hauptsache; es ist aber doch etwas gar zu knapp abgefunden; ebenso ist das Allgemeine aus der physikalischen und politischen Geographie fast zu kurz weggekommen. (Das über Pflanzenzonen Gesagte ist gut und ausreichend.) Der mündliche Unterricht bekommt hier Manches zu ergänzen.

Bei der Behandlung des geographischen Materials in den einzelnen Erdtheilen, das an sich viel Anerkennung verdient, erscheint nur ein Umstand von störender Natur. Der Verf. hat die Anordnung des Stoffs sehr abweichend von der sonst üblichen Art getroffen, und dadurch die Orientirung über denselben nicht wenig erschwert. Z. B. bei Europa hebt er mit den Inseln im nördlichen Eismeere an, geht zu denen im atlantischen und mittelländischen Meere weiter, dem Haupt-

text ausführlichere Erläuterungen hinzufügend, wendet sich dann kurz zu den Halbinseln und kommt nun erst auf die vertikale Gestaltung, wobei mit der sarmatischen Tiefebene begonnen wird. Dann folgen die Gewässer, vom nördlichen Eismeer an, das Klima und die Naturprodukte aus allen drei Reichen, dann der Mensch, nach Stämmen, Sprachen, Kultur (Religion, Industrie in den verschiedenen Naturprodukten, Handel und seine Wege); dann Staaten und Wohnorte, mit den germanischen beginnend, und den summarischen Angaben hinterher immer praktische Ausführungen anschließend u. s. w. Man muß sich förmlich mit dem Buche und seiner Oekonomie erst näher einleben, ehe man sich leicht darin zurecht findet, und das schnell entdeckt, was man gerade sucht. Uebrigens ist das Buch seinem sachlichen Gehalt nach, und wegen der Combination von Wort und Bild recht beachtenswerth. Formen, Erzeugnisse, Leben — das tritt in inniger Verbindung auf, und ist von einer belebenden Frische durchweht.

8. S. Steinhard: Oesterreich und sein Volk. Bilder und Skizzen. Ein Lese- und Hausbuch für Jung und Alt. 1. Band. Leipzig. Brandstetter 1861. 473 S.

Zur Förderung vaterländischen Sinnes und Wissens wird dies gemüthvoll und lebendig geschriebene Buch unzweifelhaft viel beitragen können. Es ist zwar keine systematische Geographie von Oesterreich; aber es führt in dem großen, reichen Staate umher, und nachdem es einleitend seinen Ursprung und sein Wachsthum am ersten Habsburger, dem letzten Ritter (Maximilian I.), und an Joseph II. skizzirt, erschließt es den Blick in seine Bodengestaltung, mit ansprechenden geographischen Schilderungen der bedeutsamsten Alpenpunkte, der mitteldeutschen Grenzgebirge Oesterreichs, der Karpathen (ziemlich detaillirt), der Höhlen und Grotten und der Tiefländer und Ebenen. Bei den ungarischen Ebenen ist's besonders die Pußtennatur und das Zigeunerleben, bei der Po-Ebene deren eigenthümliche Natur, Bewässerung und landschaftlicher Ausdruck, wobei charakterisirend verweilt wird. Doch das ganze Buch, nicht bloß einzelne Hauptpartien, ist interessant, inhaltreich und sehr anregend. In dem lebenvollen Ensemble der Naturverhältnisse nimmt der Verf. alle Augenblicke sehr gewandt die Gelegenheit wahr, das menschliche Leben, seine Arbeiten, seine Freuden, den Kern seines

innersten Wesens mit hineinzuflechten. Die Schilderungen, nicht selten im frischen poetischen Schwung gehalten, versetzen mit großer Unmittelbarkeit an Ort und Stelle, mitten in Scenen, Erlebnisse, Verhältnisse hinein. Am äußerlich kürzesten sind die böhmischen Grenzgebirge, am reichhaltigsten die Alpen bedacht; hier ist der Verf. so ganz auf seinem Gebiet, und er ist deshalb auch besonders gut geeignet, Alpen, Alpenleben, Alpenreisen, Verkehr u. dergl. in der ganzen Eigenthümlichkeit darzulegen. Uebrigens ist von ihm auch ein sehr wackeres Stück recht detaillirter Topographie der Gebirge gegeben, so daß mancher Leser übervoll daran haben dürfte, da keiner ohne gute Karten sich vollständig orientiren kann. Das Buch ist recht gut, und verdient auch der Lehrerwelt warm empfohlen zu werden. E.

---

9. G. Battig, Seminarlehrer zu Breslau: Streifzüge auf dem Gebiete der Schulpädagogik. Lissa. Günther. 1861. 345 S.

Streifzüge im eigentlichen Sinne des Wortes sind es zwar nicht, welche der Verf. thut, es sind vielmehr ganz geordnete Darlegungen über eine Anzahl von praktischen Beziehungen und Momenten aus dem Gebiete der Didaktik und der Methodik, in welche mannigfaltige pädagogische Erörterungen verflochten sind, gegeben, welche ein Stück Schulpädagogik umfassen. Durch diese Darlegungen zieht sich eine ansprechende frische und praktische Unmittelbarkeit, weil sie aus der Unterrichts-Praxis des Verfassers geschöpft und mehrfach mit zum Theil drastischen Beispielen belegt sind. Die faßliche, übersichtliche Behandlung, die klare Entschiedenheit, resp. Derbheit, womit manche Dinge besprochen sind, die Einfachheit, worauf überall der rechte Werth gelegt ist, sind geeignet, beachtenswerthe, aus dem praktischen Unterrichtsleben gewonnene und für dasselbe wiederum recht nützliche Winke und Belehrungen zu geben. Wenn das Buch auch keine vollständige Schulpädagogik enthält, so kommen doch wenigstens viele der nächstliegenden Stücke daraus (§. 22—27), unter den Rubriken Schulerziehung, erziehliche Thätigkeit des Lehrers in Ausbildung der Körper- und Geisteskräfte, Belohnungen und Strafen, erziehliche Einflüsse, Prüfungen &c. zur Sprache, und sagt darin der Verf. wenn auch eigentlich nirgends Neues, doch viel Praktisches und überall unumwunden seine Meinung. Man wird derselben in der Regel beistimmen,

ohne jedoch allenthalben sich seinem Rath anschließen zu können. S. 170 wird bei Behandlung kleiner Diebe gesagt: „Das Einprägen des 7. Gebots hilft hier nicht, es muß tüchtig eingeprügelt werden. Haut den kleinen Dieb, daß ihm „die Seele pfeift 2c." S. 173 wird Faulpelzen gegenüber, welche einen kleinen Anfang mit Arbeit machen, ein „auch nicht ganz verdientes Lob, der Ausdruck großer Hoffnungen auf die endlich erwachte Arbeitslust" empfohlen, da „solche kleine Unredlichkeit des Lehrers wegen der heilsamen (?) Erfolge ihm nicht als Sünde gegen die Tugend der Wahrhaftigkeit anzurechnen sei" (?). S. 179 ff. wird einer ausgedehnten Anregung des Ehrtriebs gedacht, späterhin das „Verweisen aus der Klasse (auf kurze Zeit)" unter den Strafen aufgeführt; S. 201 auch geäußert „Präparanden haben in der Schule gar nichts zu suchen; höchstens möchten sie in denjenigen Stunden als Zuhörer zugegen sein, in denen sie noch etwas lernen können." Aehnliches gibt es noch sonst, dem sich nicht beipflichten läßt. Aber im Ganzen enthält das Buch viel Belehrendes und praktisch Anregendes. — Der erste Abschnitt behandelt unter der Ueberschrift Didaktik die Arten, Gruppen und Anordnungen der Lehrgegenstände, die allgemeinen Unterrichtsgrundsätze, die Arten des guten Unterrichts, Wiederholung, Einprägung u. dergl. Der zweite Abschnitt gibt unter der Ueberschrift Methodik praktische Anweisung zur Behandlung der einzelnen Schul-Lehrgegenstände, und wird dabei besonders ausführlich der deutsche Sprach- und der Gesangunterricht behandelt. Bei jenem erklärt sich der Verf. für Beibehaltung des grammatischen Unterrichts, bei diesem für das Singen nach Ziffern. — Etwas befremdlich erscheint es, daß der Verf. v. S. 139—156 ein weitläufiges Excerpt aus des verstorbenen Schulraths Barthel Abhandlung über die „geheimen Jugendsünden" in seine Streifzüge aufgenommen hat; in die ganze Oekonomie derselben scheint es nicht recht zu passen.

---

10. Dr. C. F. W. Clemen, Töchterschul-Inspector zu Cassel: Acht Schulreden. Cassel u. Göttingen. G. Wigand. 1861. 70 S.

Diese Reden aus den Jahren 1847, 1855, 1857—1860, theils zur Geburtstagsfeier des Kurprinz-Mitregenten, theils beim Abschied des Redners von der Realschule, theils bei der Eröffnung der neuen Töchterschule, theils bei der Entlassung

der Confirmandinnen gehalten, behandeln die Aufgabe der Töchterschule (Vereinfachung und Vertiefung, Mischung der Stände, Erhebung des Schullebens zur Lebensgemeinschaft mit Gott in Christus), die wahre, rechte Vaterlandsliebe, den echten, weiblichen Schmuck (bescheidenen, anspruchslosen Sinn, stillen, frohen Fleiß, sittliche Würde, frommes Gemüth), die Treue im Kleinen, es ist ein köstliches Ding, daß das Herz fest werde (durch einen sichern Grund, ein unverrücktes Ziel, Einigkeit mit sich selbst, Frieden und Befriedigung in sich selbst), Christus stillet den Sturm, indem er den Blick in uns und über uns erleuchtet. — Die Worte sind warm, innig, stammen aus einem frommen, glaubensvollen Lehrer-Herzen und treffen wiederum das praktische Bedürfniß des weiblichen Herzens; so empfehlen sich also diese Schulreden auch über die zunächst dabei in's Auge gefaßten Kreise hinaus. Nur Eins fällt in der dritten Rede auf, eine Aeußerung über die preußischen Regulative, denen „fremdartige Tendenzen, Häufung des Memorirstoffs, Mangel an Anreiz zu geistiger Erfassung des Lehrinhalts" zugeschrieben werden. Ob die Veranlassung zu solchen Aeußerungen geboten war oder nur ergriffen wurde, bleibe dahin gestellt; da aber der Redner, bei Licht besehen, die Fundamente und den Grundgedanken der Regulative (S. IV) ausdrücklich anerkennt, und sich zunächst nur an das vermeintlich „Parteigefärbte und Tendenziöse" stößt, wie er denn weiter nur einzelne Ausstellungen (Mangel an Förderung selbstständiger Bildung, ungebührliche Beengung der Lehrerpersönlichkeit und des Seminar-Unterrichts in mehreren Fächern neben Ueberhäufung des Gedächtnisses) aufführt, so muß es scheinen, als wenn er im Grunde genommen doch kein principieller Feind der Regulative ist, obgleich er selbst wesentliche Punkte derselben anficht.

---

11. Dr. H. Keferstein, Lehrer an der Handelslehranstalt in Dresden: Pädagogische Briefe. Neue Folge. Beiträge zur Beurtheilung der Privaterziehung, der Privat-, Real- und Handelsschulen, der Gymnasien und Universitäten. Dresden. E. am Ende. 1861. 134 S.

Mit unverkennbarer Frische und Wärme werden in diesen elf Briefen, außer dem Wesen und Leben in den auf dem Titel genannten Schulen, besonders noch die Verhältnisse bei der Hauslehrer-Erziehung, der Pensionats-Erziehung in Pri-

vathäusern und Instituten, der Kloster- oder Fürstenschulen besprochen. Auf die Hauslehrer- und Pensionat-Erziehung fallen Angesichts bestehender Schäden hagelsdichte Geißelhiebe, während den Klosterschulen eine rühmliche Anerkennung widerfährt. Mit dem Streben, Luft reinigende Gedanken zur Anerkennung zu bringen, zieht der Verf. das Mißliche der Hauslehrer- und Gouvernanten-Erziehung, die pädagogische Nullität so vieler Hofmeister, die Gefahren für diese jungen Debütanten selbst, welche in deren besonderer Stellung in der Familie liegen, das auf ein leidiges to make money hinauslaufende Wesen vieler Pensionate, das innere Getriebe darin, besonders bei unfähigen und gewissenlosen Vorstehern, die Liebedienerei gegen das vornehme und reiche Publikum, die eigenthümlichen Schäden großer Mädchen-Institute und manche Mißbräuche, die darin grassiren, an's Licht. Man muß durch Autopsie und längere Verbindung mit solchen Instituten ihr innerstes Wesen kennen gelernt haben, um das Meiste dessen, was der Verf. sagt, leider bestätigen zu müssen. Zum Glück bestehen viele rühmliche Ausnahmen. — Daß der Verf. manche verbreitete Vorwürfe über die Fürstenschulen in ihrer Grundlosigkeit nachweist, und den wirklichen Segen solcher Anstalten pietätvoll hervorhebt, steht ihm als Portenser wohl an; daß er die Privatschulen — ohne sie principiell zu verwerfen — wegen ihrer öfter unfähigen Directoren, ihrer Bülletins, ihrer Alles versprechenden Programme, ihres öftern Lehrerwechsels, ihres zusammengewürfelten Schüler-Coetus (der anspruchsvollen, gehätschelten Ausländer darunter) u. a. m., namentlich wegen des in der Regel obwaltenden Mangels einer fest ausgesprochenen Bildungs-Tendenz, etwas scharf vornimmt, nimmt nicht Wunder. Der die Gymnasien behandelnde 8. Brief ist der ausgedehnteste, und es werden darin die Sprachenfrage nnd die Stellung der übrigen Fächer einzeln diskutirt, mit Rücksicht auf die Concentration der Geistesarbeit. Was der Verf. sagt, verdient Beherzigung; ähnlich ist's mit dem Inhalt des 9. nnd 10. Briefs, über Real-, Fach- und Handelsschulen. Mit seinen Gedanken über Reorganisation der Universitäten, namentlich zur Verhütung sittlicher Verlumpung so manches Studenten, und zur Anbahnung tüchtiger selbstständiger Studienarbeit unter den Commilitonen, zur Gründung einer tüchtigen Burschenschaft, unter Beseitigung der rohen Chorburschen, zur Hebung der Körperertüchtigung durch das Turnen 2c. 2c.: das Alles hat viel Wahres an

sich, und wird dennoch in die große Liste der pia desideria zu schreiben sein.

12. Dr. A. Meier: Unsere Schulgemeinde. III. J. H. Meier's Jugendjahre. Autobiographie eines Schulmannes. Lübeck; v. Rohden. 1861.

Der Sohn veröffentlicht hier ein Lebensbild des aus äußerst ärmlichen Verhältnissen, unter allerlei Beschränkungen und durch mancherlei Wechselfälle sehr allmählig emporgekommenen Vorstehers einer Töchterschule in Lübeck, J. H. Meier's. Es ist lange ein Leben voll Kummer und Noth, das auf die Laufbahn, in die es erst in vorgerücktern Jahren mit Erfolg einlenkte, am allerwenigsten vorbereiten zu können schien. Schlichtheit und innere Wahrheit der Erzählung, in welcher sich eine Seite des Zeit- und Lehrerlebens im Hannöverschen von der Mitte des vorigen Jahrhunderts an zugleich mit abspiegelt, sprechen an; aber heut zu Tage sind die Wege, welche in's Lehramt führen, von jenen Verhältnissen doch gar sehr verschieden, und jenes Bild kann nur historisch-comparativen Werth haben, wozu dann noch die psychologische Betrachtung eines aus äußersten Kümmernissen herausgeschälten Lebens hinzukommt. Einen bedeutenden innern Werth hat diese Autobiographie weiter nicht. *πε.*

13. W. L. Füßlein, ev. Pfarrer zu Haina: Geschichten aus der heiligen Schrift für die Kinderstube und Elementarschule nacherzählt. Hildburghausen 1861. Kesselring. 108 S.

Charakterisirt sind diese 51 Geschichten aus dem Bereiche des A. Testaments durch vollständiges Aufgeben des Bibelworts zum Zweck größerer Verständlichkeit des Inhalts für die Kinder. Der Verf. hat die Meinung, durch möglichste Anbequemung an die menschliche, kindlich-sinnliche Ausdrucksweise einer sehr faßlichen Umgangssprache das Ziel, welches sonst durch innigen Anschluß an das Bibelwort erstrebt wird, besser zu erreichen. Andere Geistliche und ganze Schaaren von Lehrern haben die ganz entgegengesetzte Ansicht. Hier ist nicht der Ort, darüber zu diskutiren. Daß aber der gehaltvolle Kern der Geschichten, bei dem es nicht mit dem bloßen verstandesmäßigen Erfassen abgethan ist, durch die bloße alltägliche Erzählweise nicht zu seiner vollen Geltung

kommt, daß der ganze Eindruck göttlicher Weihe sehr wesentlich dadurch abgeschwächt wird, daran zweifelt man heut nicht mehr. Den Kindern wird die biblische Geschichte gegenwärtig auf ganz andere Weise innerlich nahe gebracht, als durch Ton und Weise, wie sie jede beliebige weltliche Geschichte für Kinder zulassen. Mit jener ist es eben gar viel anders. In unsern Schulen darf dieselbe gar nicht so erzählt werden, wie der Verf. gethan; deshalb ist sein Buch für unsere Lehrer nicht zu empfehlen, obgleich zu Ende jeder Geschichte ein Bibelspruch oder ein Liedervers, auch wohl ein Sprichwort steht.

14. A. Berthelt, J. Jäkel, K. Petermann, L. Thomas: Biblische Geschichten. Mit den Worten der heiligen Schrift erzählt. (Die Ausgabe ohne Bilder 167 S., die mit 104 eingedruckten Holzschnitten nach Originalzeichnungen von L. Hofmann u. E. Sachse 220 S.) Leipzig. Klinkhard. 1861.

Der Text der 2 mal 52 Geschichten aus dem A. u. N. Testament mit 2 Anhängen (Antiochus und Eleasar; die 7 Brüder; der Priester Matathias und sein Sohn Judas. Einiges über das Leben der Hauptapostel. Die Zerstörung Jerusalems) ist in beiden Ausgaben gleichlautend, Sprüche, Liederverse, besonders extrahirte Lehren u. dergl. fehlen. Jede Geschichte, mit den Bibelworten erzählt, wobei nur sehr wenige Aenderungen des Ausdrucks, dagegen manche Weglassungen nicht immer als minder wesentlich anzusehender Züge vorkommen, ist in angemessene, gerundete Abschnitte zerlegt, und dadurch das Buch für die Schule in der Hand der Schüler ohne Frage ein recht empfehlenswerthes. Dem Lehrer ist für die Behandlung und für die heranzuziehenden Sprüche, Lieder u. s. w. völlig freie Hand gelassen. Erst wenn die Kinder die Bibel neben ihr Geschichtenbuch legen, wird ihnen klar, was und wie viel in letzteren für den nächsten Unterrichtszweck gestrichen ist. Es wird dann vielleicht aus der Bibel selbst manches Weggelassene zu ergänzen sein.

15. Th. Ballien, Lehrer in Brandenburg: Die biblische Geschichte auf der Oberstufe in Volksschulen. Ein praktisches Handbuch für Lehrer und Erzieher. Erster Band: Das Alte Testament. 1.—3. Heft. S. 1—416. Stuttgart. Belser. 1860. 1861. à Lief. 8 Sgr.

Was von diesem Handbuch vorliegt, zeugt von großem Fleiß, von umsichtigem Tact, von klarem Sachverständniß und von großer Hingabe an die Sache und deren Geist. Es ist bestimmt, mehrere Zwecke in sich zu vereinen; und wie die Sacherklärung und Sachbehandlung, so auch das erforderliche Material, so weit es zum sprachlichen und sachlichen Verständniß wünschenswerth ist und aus den Gebieten der Geschichte, Naturkunde, Archäologie und aus der wissenschaftlichen Exegese zusammenzutragen war, für den Lehrer in ein Buch zusammenzufügen, welches ihm zu einer ausreichenden Rüstkammer für seine umfassende Vorbereitung dienen kann. Diese Aufgabe ist ihrer Natur nach recht schwer, zumal für einen Mann, dem von Hause aus die gelehrte Vorbildung dazu nicht zu Hülfe kommt. Aber sie ist in sehr befriedigender Weise bisher gelöst, obwohl der gelehrte Apparat, der aus Rougemont, Kurtz, Beudant u. A. mit angezogen ist, manchem Lehrer wohl besonders zu schaffen machen wird. Viel Fleiß wird auf die Wort- und Sacherklärung, auf die Entwicklung des göttlichen Heilsplans, auf die innere, geistige Durchdringung der Sache, wesentlich auch zum Behuf der Erbauung, auf die Herausarbeitung der wichtigen biblischen Charaktere verwendet, und hie und da zur selbstständigen Kritik der dargelegten Momente angeregt. Wer den Stoff, der hier geboten wird, nicht vorerst ganz beherrscht, ehe er ihn nach seinen Verhältnissen, in seiner Schule anwenden will, läuft Gefahr, die allein kräftigende Einfachheit und Herzenseinfalt bei sich und bei den Kindern durch zu viel Stoff und zu viel theologische Gelehrsamkeit zu beeinträchtigen. Also kann nicht jeder Lehrer das Buch gleich gut gebrauchen. Aber jedem kann es methodisch wichtige Winke geben, die auch in der „Einleitung" näher ausgeführt sind, wie er Gebet, Spruch, Lied, Katechismus, die ganze Geschichte und deren Einzelabschnitte mit einander lehrreich und erwecklich verknüpfen, die Kinderherzen treffen, die Hauptgedanken hervorheben, das Besprochene zusammenfassen, anwenden und in seiner gliedlichen Stellung zum ganzen göttlichen Heilsrath erkennen lehren kann. Daß nicht alle Geschichten mit gleicher Ausführlichkeit behandelt sind, ist sachlich und pädagogisch vollständig ebenso gerechtfertigt, als daß nur bei einigen die praktische Behandlungsweise im Unterricht ganz durchgeführt ist. Die 3. Lief. reicht bis zur 57. Geschichte: Gideon (Richter 6—9). Möge das Werk

in gleichem Geiste zu einem recht befriedigenden Ende geführt werden!

---

16. B. Apel, Pfarrer zu Töttelstedt: Biblische Geschichte mit Erläuterungen und einzelnen Betrachtungen. Ein nothwendiges Hülfsbuch besonders für Lehrer und vorurtheilsfreie Freunde des heiligen Gottesworts. 1. Bd. (Altes Testament), 2. Aufl. 1860. 200 S. 2. Bd. (Neues Testament). 356 S. Langensalza. Verlags-Comptoir. 1861.

Auf das wahrscheinlich nur in buchhändlerischem Interesse beigefügte epitheton ornans „nothwendig" kann das Hülfsbuch keinen ernsten Anspruch bei den Lehrern erheben wollen; selbst wenn es gar nicht erschienen wäre, würden dieselben dennoch die biblische Geschichte gut zu lehren im Stande sein. Das andere epitheton „vorurtheilsfreie" wird man gleich auf vorzugsweise vernunftgläubige Bibelfreunde beziehen müssen, wenn man seinen Sinn treffen will. Des Verf.'s theologischer Standpunkt ist weder der des „alten Rationalismus", noch der der „reinen Orthodoxie" (Vorrede zum 2. Bd.); danach hat man weder eine pur natürliche Erklärung aller Wunder in der Schrift, noch eine unbedingt gläubige Hingabe an das Wort Gottes, auch da, wo es der menschlichen Vernunft widerstrebt, und wo es über sie hinausgeht, zu erwarten. Im Ganzen neigt der Verf. aber entschieden zu der vernunftgläubigen Auffassung des Bibelinhalts hin; so daß danach Jesus der „erhabene Gottessohn" ist, der zur „Tugendhöhe" führt, und daß Vieles der Bibel geglaubt werden „kann", weil es „ja nicht anders zu sein braucht", als sie es erzählt. Von diesem Standpunkte ist's consequent, wenn der Verf. auf die Exegese des Dr. Paulus, Dr. Röhr, Dr. Bretschneider, Dr. Rückert zc. recurrirt, und ihr mehr zugethan ist als der des Dr. Neander, Dr. Tholuck und ihrer Glaubensverwandten. Daraus erhellt denn auch der Geist dieser biblischen Geschichte.

Der Verf. erzählt dieselben nicht mit dem Bibelwort, sondern er faßt den Inhalt der einzelnen Geschichten summarisch, kritisch und mit häufig eingewobenen, erbauliche Empfindungen und tugendhafte Entschlüsse befördernden kurzen wohlgemeinten Anreden und Betrachtungen zusammen; den eigentlichen Glaubenskern dagegen läßt er in der Regel unangetastet. Dafür werden aber in oft weit ausgedehnten An-

merkungen eine Menge historischer, antiquarischer, naturkundlicher, geographischer Erläuterungen gegeben, offenbar in der Absicht, den Textinhalt theils aus den menschlichen Zeitanschauungen zu erklären, ihn mit denselben in natürlichen Zusammenhang zu bringen, und „vorurtheilsfrei" Vieles als dunkel, unbewiesen, schwer zu glauben hinzustellen, was dem stricten Schriftglauben um der göttlichen Autorität der Schrift willen wirklicher Glaubensgegenstand ist. Eine vorzugsweise Sorgfalt hat der Verf. bei den einzelnen Geschichten auf die Zusammenstellung der von einander abweichenden theologischen Ansichten ihrer Erklärer verwendet. Ueberall treten da oben genannte Gewährsmänner in den Vordergrund, während die schriftgläubigen auffallend zurückgestellt werden. Das Mißlichste aber ist, daß schließlich der Verf. seine eigene Glaubensüberzeugung nicht ausspricht, sondern mit Worten wie diese abzubrechen liebt, daß der Leser nun selbst wählen möge! Für Lehrer, denen nicht schon eine ganz feste Ueberzeugung und Glaubenszuversicht beiwohnt, wirkt die Vorhaltung einseitiger Ansichten, zwischen denen keine Ausgleichung anders als durch Beurtheilung des ganzen Systems, worauf sie ruhen, gelingen kann, nur verwirrend; ihr Unterricht kann dadurch leicht mehr gefährdet, als unterstützt werden. Es soll ihnen gar keine so wissenschaftlich theologische Urtheilsbefähigung zugemuthet werden, denn sie können sie eben nicht erworben haben. Aus „Anmerkungen" in einem noch so „nothwendig" genannten Hülfsbuche lernen sie das auch nicht. Wie viel deshalb auch das „Hülfsbuch" an theologischen Meinungsanführungen über alles Mögliche, wie viel es Mittheilungen über „Weinbau der Morgenländer, Schreibmaterialien, hebräisches Kriegs-, Münz-, Bau-, Ehe-, Opfer-, Ackerbau-, Haus-, Jagd-, Bekleidungs-, Gesetzgebungswesen, über Feste, Sitten, Volksvorstellungen, geographische Verhältnisse des Landes und einzelner Gegenden, über Götzendienst" und hundert andere Dinge enthält, sichern Glaubensboden für den Lehrer der biblischen Geschichte gewährt es nicht, aber es regt zu vernunft- und denkgläubiger Schriftauslegung sehr stark an. Läßt der Verf. auch seinerseits die neutestamentlichen Wunder stehen, so wirken doch sofort die angehängten Erklärungsversuche, über welche referirt wird, mehr störend als bauend.

Aeußerlich hat der Verf. den Stoff nach chronologischen Abschnitten geordnet, und am Schluß eine kurze Darstellung

der jüdischen Religionswahrheiten, der Weissagungen auf Christum und der Nothwendigkeit seines Auftretens, der Parabeln und Gleichnisse Jesu, sowie eine Erörterung über Wunder und Weissagungen Jesu und über die Geschichte der Jünger des Herrn auf Grund der Apostelgeschichte angefügt. Ein Hauptmangel des Buchs besteht für Lehrer darin, daß gar kein Wink gegeben ist, wie er mit diesen Materialien im Schulunterricht umgehen soll. Wollte er dieselben für den Unterricht gebrauchen, so wie sie da stehen, so machte er sich nahezu einer Versündigung an den Kinderseelen schuldig.

---

17. V. A. Jäger, Pfarrer in Köngen: **Katechetisches Handbuch zur Erklärung von Luthers kleinem Katechismus in Kirche und Schule.** 1. und 2. Theil. Stuttgart. Belser. 1860. 1861. 8 Lief. à 10 Sgr. (Mit 12 Lief. cpl.).

Vor Allem ist des ernst evangelischen Geistes ehrend zu gedenken, worin die zahlreichen Katechisationen über den Inhalt des kleinen Lutherschen Katechismus, sowie die Entwürfe zu Katechisationen über die damit in nächster Verbindung stehenden christlichen Lehren verfaßt worden sind. Seit mehr als 40 Jahren vom Verf. in seiner pfarramtlichen Praxis selbst gebraucht und erprobt, müssen sie als eine ehrwürdige reife Frucht des Glaubens des Verf. angesehen werden. Milde, Eindringlichkeit, Wärme, Klarheit und innere Zuversicht des bewährt erfundenen Glaubens zeichnen diese geistlichen Gespräche mit der Schuljugend und mit der Gemeinde auf jeder Seite aus, und können jüngern Katecheten ein nachahmungswerthes Vorbild geben. Charakteristisch ist es bei der ganzen Sammlung, daß sie sich nicht bloß auf die Zergliederung und Erklärung des unmittelbaren Katechismus-Textes beschränkt, sondern zur Vermittelung eines gründlichen Heilsverständnisses noch besondere Materien der christlichen Lehre in besondern Katechisationen und Entwürfen behandelt, und daß die Erläuterung nicht bloß mit Hülfe von Bibelsprüchen (seltener mit Kirchenliedern), sondern in sehr weitem Umfange auch mit Hülfe von Lebensbeispielen, namentlich aus dem Leben der Reformatoren — vor Allem Luthers —, der ältern Kirchenlehrer und Märtyrer, der mittelalterlichen Glaubenshelden, Sänger und Prediger, daneben aber auch aus dem bürgerlichen Leben vom Throne bis zur Hütte herab,

bewirkt wird. Dadurch wird einerseits der Unterricht ein großes Ganzes, andrerseits eine recht aus dem wirklichen Leben für dasselbe bestätigte Unterweisung im Christenthum. Ueberall ist der Lebensspiegel durch Worte und Thatsachen vorgehalten. Das ist wichtig, namentlich für Solche, deren Lebensschatz noch gering ist. Aeußerlich stellen sich die Katechisationen etwas anders dar, als man sie sonst zu sehen gewohnt ist. Die Antworten sind nicht mit abgedruckt; es sind auch nicht Zug um Zug nur Fragen und Antworten, sondern die verknüpfenden, erläuternden, ermahnenden und ermunternden Worte des Katecheten sind, wie es allein richtig ist, stets dazwischen eingelegt, wo sie hingehören. Die Unterredungen sind direct praktisch für 12—14jährige Kinder und für ältere Gemeindeglieder. — Die Einleitung umfaßt 19 Katechisationen und Entwürfe (mit ausgeführter Disposition) über den Katechismus, die göttlichen Offenbarungen, das alte und neue Testament, über das Verständniß, Zweck, Trost, Gebrauch der heiligen Schrift u. dergl., meist an Schriftworte angeknüpft. Das erste Hauptstück umfaßt 30 Katechisationen und Entwürfe, wobei der speziellen Behandlung der Gebote 18, die übrigen aber Thematen zugehören, wie: Der Herr unser Gott. Ebenbild Gottes. Sündenfall. Erbsünde. Fleischlich gesinnt sein. Anfang und Fortgang der Erneuerung. Gesetz Gottes u. dergl. Aehnlich hält es der Verf. mit dem zweiten Hauptstück, welchem 50 Katechisationen und Entwürfe, und mit dem dritten Hauptstücke, welchem 12 Besprechungen gewidmet sind. Es ist also reicher, an mehreren Stellen überreicher Stoff dargeboten, so daß schwerlich je in einer Stunde derselbe absolvirt werden wird. Aus voller Ueberzeugung kann man dieß Handbuch der Lehrerwelt empfehlen. Der 3. Theil wird die übrigen Hauptstücke und außerdem noch die Entwürfe zur Behandlung des ganzen Katechismus mit 10—12jährigen Kindern enthalten. *πε.*

---

18. Dr. G. Schuster: Tabellen zur Weltgeschichte in mehreren durch den Druck geschiedenen Cursen. 5. Aufl. Hamburg. Meißner 1861. 79 S.

Schon früher sind in diesen Blättern die jetzt in 5. Aufl. beinahe ganz unverändert wieder ausgegebenen Tabellen mit ihren drei verschiedenen Cursen als recht zweckmäßige, besonders für die Wiederholung bezeichnet worden. Sie sind jetzt bis zum Anfang des Jahres 1861 fortgeführt, und

können bei ihrer ziemlichen Reichhaltigkeit, wegen ihrer recht übersichtlichen Anordnung auf's Neue für Bürger- und Realschulen, sowie für die untern und mittlern Klassen der Gymnasien empfohlen werden. Die angehängten Regententabellen sind zu schneller Orientirung in den Fürstenreihen ganz geeignet; vielleicht würden sie noch nützlicher, wenn sie statt hinter einander, synchronistisch neben einander aufgestellt würden.

---

19. P. Frank: Geschichte der Deutschen für Schule und Haus. Erstes Bändchen: Aeltere und mittlere Geschichte; zweites Bändchen: neuere und neueste Geschichte. Leicht faßlich und in gedrängter Kürze dargestellt. Leipzig. Merseburger 1861. 159 u. 190 S. 12mo. I. u. II. $10^1/_2$ Sgr.

Im Wesentlichen enthalten die beiden kleinen Bändchen etwa das, was in kleinen Lehrbüchern der deutschen Geschichte schon oft dargestellt ist, überwiegend die äußere Kriegsgeschichte, mit einigen Kulturcharakteristiken sehr allgemein gehaltener Art am Ende der Hauptperioden. Der Text ist zwar fließend und faßlich geschrieben, aber das Ganze paßt in dieser Art weder für die Schule, noch für das Haus; für die Schule nicht, weil diese noch Anderes und mehr von der deutschen Geschichte bedarf, für's Haus nicht, weil gerade die Momente, welche außer den kriegerischen Begebenheiten so recht eigens aus dem Volksleben näher vorgeführt werden müßten, darin fehlen. Im Einzelnen wäre das Material noch viel mehr kritisch zu sichten, um nicht unverbürgte Traditionen immer fortzuerben, und namentlich sollte doch das Bewußtsein von der beinahe gänzlichen Bedeutungslosigkeit der Anführungen bloßer Namen von Dichtern, Künstlern, Gelehrten u. dergl, davon abhalten, in Bücher für Schule und Haus solche todten Listen zu setzen. Hier finden sich auch Beispiele davon, obwohl auch einige Tonkünstler (S. Bach, Gluck, Haydn, Mozart) etwas näher in ihren Werken charakterisirt sind, wie an einer andern Stelle Kepler.

---

20. C. H. Berg, Rector in Görlitz: Die Hohenzollern. Eine Sammlung patriotischer Gedichte für Schule und Haus. 2. Aufl. Stolp. Koelling. 1861. 275 S.

Ein recht treffliches, patriotisches Buch, das in mehr als 200 Liedern ernst und heiter aus viel berühmten und auch aus etlichen minder allgemein bekannten Kehlen die Zollern-

Ehre und Preußens Ruhm besingt. Von der Zeit der faulen Grete und der schönen Else an, durch die Zeiten der Derfflinger, der Friedrich Wilhelme, der Friedriche, namentlich des Zweiten, weiter durch die Zeiten der großen Schmach und der noch größeren Erhebung, strömt mit immer hellern und mächtigern Klängen und Sängen das eine, gleiche Lied in vielen Weisen zu Verherrlichung des Preußenvolks, seiner Helden und seiner Fürsten. Daraus kann man in der Schule beim vaterländischen Geschichtsunterricht, daraus bei den patriotischen Festtagen schöpfen Erhebendes und Erfrischendes, Leid und Lieb und Lust. Hesekiel und Scherenberg, Arndt und Körner, Rückert und Schenkendorf und eine Menge anderer Stimmen singen und dichten hier dicht beisammen, daß es für Jung und Alt nur so eine Lust ist. Darum ist die Wiederausgabe der Sammlung dieser Gedichte auch Jung und Alt von Neuem waren zu empfehlen. *πε.*

---

21. Dr. H. Cassian, Prof. und Lehrer in Frankfurt a. M.: Lehrbuch der allgemeinen Geographie in 4 Abtheilungen mit angehängten Fragen zur Wiederholung für Gymnasien und höhere Lehranstalten. 3. Aufl. Frankfurt a. M. Jäger. 1861. 464 S.

Dies Lehrbuch, in seiner ursprünglichen Gestalt und Beschränkung für Seminaristen und Realschüler bestimmt, jetzt um ein Drittel des ersten Umfangs erweitert, trägt der Wissenschaft wie der Schulpraxis gleicherweise Rechnung. Es steht auf dem Boden der neuern Behandlung und Anschauung der Geographie und hat mit Rücksicht auf einen guten, erfolgreichen Unterricht durch Uebersichtlichkeit und Klarheit der Anordnung, durch einen glücklichen pädagogischen Tact in der Wahl und Bemessung des Stoffs, wie durch stete Aufforderung zur Wiederholung des Gelehrten in überaus zahlreichen Fragen, sich einen anzuerkennenden, ehrenvollen Platz unter den neuern geographischen Lehrbüchern erworben. Es gibt den wissenschaftlichen Kern in klarer, faßlicher Darstellung, und weiß mit der räumlichen Unterlage alle die natürlichen Momente der Produktion und des Menschenlebens in innige, erläuternde Wechselbeziehung zu setzen, so daß die gesammte Anschauung eine würdige geographische wird, und ein Verständniß dieser Wechselbeziehung durch den Schulunterricht um so leichter sich anbahnen läßt. Der Verf. schickt einleitend die allgemeinen geographischen Vorbegriffe voran,

ebenso die allgemeinsten mathematischen und topischen Verhältnisse der Erde. Danach behandeln die drei ersten Abtheilungen Europa, Asien und Afrika, Amerika und Australien orographisch, hydrographisch, ethnographisch und in der Beschreibung aller einzelnen Staaten und Länder auch politisch, Alles freilich nicht bis in die kleinsten Details, aber in den bedeutsamsten Momenten. Bei Deutschland werden sämmtliche Bundesstaaten, bei Preußen sämmtliche Provinzen, bei Oesterreich sämmtliche Theile der ganzen Monarchie durchgenommen. Bei allen Staaten ist auf den heutigen status quo geachtet, so namentlich bei Italien, Frankreich, England, Rußland; ebenso ist der heutige Bestand der auswärtigen Besitzungen der europäischen Colonial-Staaten berücksichtigt. (Nur die Besitznahme eines Theils von Hayti durch die Spanier fehlt noch, da das Buch bereits mit dem 1. Juli 1860 schließt, — ein Umstand der beispielsweise auch bei der spätern Angabe der Zahl der Asteroiden, deren man jetzt 69 kennt, von Einfluß sein mußte.) Daß § 106 auch der Forschungen im Innern Afrika's während des gegenwärtigen Jahrhunderts gedenkt, sei noch besonders angemerkt. — Die vierte Abtheilung enthält das Wichtigste aus der mathematischen und physikalischen Geographie in recht befriedigender Zusammenfassung (S. 352—435). Zu dieser Abtheilung macht sich der Mangel erläuternder Zeichnungen fühlbar, dessen Abhülfe sich für die nächste Auflage dringend empfiehlt. — Ein besonderer Fleiß ist der großen, ja übergroßen Anzahl der Wiederholungsfragen zu sämmtlichen 130 §§ gewidmet. Es sind auf mehr als 3 Bogen enggedruckt beinahe 2200 solcher Fragen aufgestellt! Wenn auch manche derselben leicht sind, so sind andere dafür dadurch besonders schwer, daß sie die speziellste Kenntniß der Lokal- und Sachverhältnisse, wieder andere dadurch, daß sie förmlich ausgeführte Auseinandersetzungen erfordern. So viel Zeit wird kaum eine Schule, auch selbst wenn sie der Geographie sehr viel Raum und Zeit gönnt, für diesen einen Lehrgegenstand in Anspruch nehmen. Und doch fordert der Verf. außerdem noch das Kartenzeichnen. Das kann der beste Schüler nicht Alles ordentlich bewältigen. Das Buch dient daher auch dem Privatfleiß, für die Schule wird der Lehrer auswählen.

---

22. Des Kindes erstes Schulbuch oder Sprech-Schreib-Lesestoffe für den vereinigten Elementarsprachunterricht in den Grundklassen der Bürger- und Volksschulen von H. R. Dietlein, erstem Lehrer zu Wartenburg a. d. Elbe. 1. Heft. Die Schreibschrift. Der einfache Satz. Leipzig, Jul. Klinkhardt. 1861. 56 S. gr. 8. Pr. 7½ Sgr. 10 Expl. 2 Thlr.

Daselbst ist von demselben Verfasser ein Kommentar zu dem „ersten Schulbuch" erschienen:

Führer durch das Gebiet des Sprach-, Schreib- und Leseunterrichts, oder des vereinigten Elementarunterrichts, 48 S. Pr. 7½ Sgr.

Ein nach wohldurchdachtem Plane angelegtes, praktisch sehr brauchbares Schulbuch. Daß in dem ersten Schulbuche nur deutsche Schreibschrift in Anwendung gebracht ist, können wir nur billigen. Die Stufenfolge der Lese- und Schreibübungen ist durchaus sachgemäß: 1) Für jeden Laut Ein Zeichen, 2) für jeden Laut zwei Zeichen, 3) für Einen Laut mehr als zwei Zeichen: Umlautung, Schärfung, Dehnung. Von Anfang an werden dem Schüler nicht bloß einzelne Wörter, sondern auch Sätze einzeln und im Zusammenhange dargeboten, Sätze größtentheils recht angemessenen Inhalts, die zugleich die Bildung des Sprachgefühls zum Zweck haben. In dem Kommentar erklärt sich der Herr Verf. ausführlich über die Anlage und Einrichtung des Werkchens. — Daß der Hr. Verf. unter den Fällen, wo für Einen Laut mehr als zwei Zeichen gebraucht werden, auch den Umlaut anführt (ü, Ü und Ue), halten wir nicht für zweckmäßig; denn man schreibt fast gar nicht mehr Ue, Ae, Oe ꝛc. Die Aussprache des ng als nk (lang wie lank) ist provinziell, nicht hochdeutsch. S. 47 u. f. hätte können darauf aufmerksam gemacht werden, daß das Dehnungs-h meist nur vor liquiden Lauten auftritt. S. 54: Der Gebrauch des C in Cirkel, Clavier, Carl u. m. a. W. ist veraltet. Wir empfehlen unsern Lesern dieses Schulbuch; es ist aber etwas zu theuer. Die Schrift ist sehr schön. Honcamp.

IV.

Verzeichniß eingesandter Schriften.

---

102. Fichte, der Mann des Wortes und der That. Ein Blatt der Erinnerung an seinen hundertjährigen Geburtstag von Eduard Hintze. (Preis 2½ Sgr.) Berlin, Selbstverlag Prinzessinnenstr. 37). (16 S. gr. 8.)
103. Bausteine zur Begründung eines methodischen Geschichtsunterrichts. Von J. Fritz, Lehrer in Hamburg. Daselbst 62, Gaßmann. (63 S. gr. 8.)
104. Praktische und theoretische Landwirthschaft. Zweiter Theil, enth. die Naturwissenschaft der Landwirthschaft. Für Fortbildungsschulen und zum Selbstunterricht. Erster Abschn.: die Naturlehre. Köln u. Neuß 62, Schwann. (102 S. 8. 15 Sgr.)
105. Weimar und seine Umgebung. Ein Begleiter für Fremde. Preis: 5 Sgr. Weimar, Kühn. (72 S. kl. 8.)
106. Turnbüchlein. Zusammenstellung von riegenweis vertheilten und nach Uebungszetteln geordneten Turnübungen, zum Gebrauch für Turnlehrer &c. von K. Stolte. Anhang: Turnlieder. Neubrandenburg 62, Brünslow. (112 S. kl. 8. 6 Sgr.)
107. Spartacus. Trauerspiel in 5 Aufzügen, von A. v. Maltitz. Weimar 62, Kühn. (110 S. gr. 8.)
108. Das Staats-Leben des Großh. Sachsen-Weimar-Eisenach, von W. Schütz Weimar 61, Kühn. (71 S. gr. 8.)
109. Musikalische Sonette von Fr. Schmidt. Herausgeg. von A. Peucer. Weimar 61, Kühn. (80 S. kl. 8.)
110. Christliche Lebensschule. Eine Mitgabe für Confirmanden u. zur Erbauung für jeden Stand und jedes Alter. Von Dr. F. T. Krause, Consist.-R. in Weimar. Zweite Afl. Weimar 62, Kühn.
111. Lesefibel von F. Kühn. Breslau 61, Leuckart. (32 S. geb. 2½ Sgr.)
112. Handbuch beim Unterricht im Gesange für Schüler an Gymnasien und Bürgerschulen, bearb. von B. Hahn, weil. Capellmeister in Breslau. Sechste Aufl. Breslau, Leuckart (80 S. gr. 8.)
113. Anleitung zur Ausarbeitung schriftl. Aufsätze nebst einer Sammlung von Aufgaben von K. Juch, Oberlehrer in Gotha. Zweite Asg. Breslau 61, Leuckart. (90 S. gr. 8.)
114. Charakterbilder der Kunstgeschichte in chronologischer Folge von den ältesten Zeiten bis zur italien. Kunstblüthe. Nach den Darstellungen der vorzüglichsten Kunstschriftsteller. Herausgeg. von A. W. Becker. Mit 187 Holzschnitten. Leipzig 62, Seemann. (392 S. gr. 8. 2½ Thlr.)

114. F. A. Michaelis' praktische Violinschule, fünfte Aufl., gänzlich umgearbeitet rc. von G. Wichtl. 1 Thlr. 20 Sgr. Breslau, Verlag von Leuckart. (45 S. gr. fol.)
115. Ueber Verfassungswesen. Ein Vortrag, gehalten in einem Berliner Bürger-Bezirks-Verein von Ferdinand Lassalle. Berlin 62, Jansen. (32 S. gr. 8.)
116. Die Philosophie Fichte's und die Bedeutung des deutschen Nationalgeistes. Festrede rc. geh. am 19. Mai, bei der Fichtefeier in Berlin von F. Lassalle. Berlin 62, Jansen. (35 S. gr. 8.)
117. Hand-Fibel. Erstes Uebungsbuch zur leichten Erlernung des Lesens, für zahlreiche Schülerklassen und mit steter Berücksichtigung des chorweisen Lesens entworfen von E. Hinke, Lehrer in Goldberg. Fünfte Afl. Pr. ungeb. 3½ Sgr, in Parthien billiger. Striegau 61, Hoffmann. (134 S. gr. 8.)
118. Methodisch-geordnete Aufgaben und Beispiele für die gesammten Aufgaben der Volksschule. Zum Gebrauch für Schüler nach seinem Handbuche der Aufsatzübungen entworfen von W. Gollnisch, L. in Striegau. Daselbst, Hoffmann. (74 S. gr. 8.)
119. Auswahl dreist. Gesänge für Schule und Haus. Herausgeg von H. Kurth, Musikl. am Seminar zu Bremen. Daselbst 62, Geisler. 1., 2. u. 3. Stimme (à 16 S. 8. à 2½ Sgr.)
120. Liedersammlung für Töchterschulen. In 3 Heften herausgeg. von E. Hebig, L. in Bremen, 61, 47 u. 51 ein- bis vierst. Lieder enth. Bremen 61, Geisler. I. 40 S., II. 56 S. III. 80 S (3½—6 Sgr.)
121. Methode Galin-Paris-Chevé. Singschule nach der 6. Afl. der Chevé'schen Elementar-Gesanglehre bearb. von F. G. Stahl. I. Th. 1. H. Enth. die Treffübungen, die einfachsten rhythm. und dynam. Uebungen sowie 110 Lieder in Kanons. Zweite Afl. Pr. 8 Sgr., in Parth. billiger. Aachen 62, Mayer. (64 S. gr. 8.)
122. Leitfaden der allgem. Arithmetik und Algebra für Gymnasien, höh. Bürger- und Gewerbschulen, bes. auch als Commentar zu der Sammlung von Aufgaben und Beispielen rc., herausgeg. von Heis, einfach u. leicht faßlich dargestellt von D. Giffhorn. L. in Braunschweig. Das. 61. Schulbuchhandlung. (220 S. gr. 8.)
123. Leitfaden der ebenen Geometrie u. Trigonometrie für Gymnasien rc. von D. Giffhorn. Mit 155 in den Text gedr. Figuren Braunschweig 62, Schulbuchhandlung. (238 S. gr. 8.)
124. Methodische Stylübungen auf Grund einer vereinfachten Satzlehre für Volksschulen. Mit 200 Aufg. in 5 Heften. Verfaßt von L Graf. Leipzig 62, Klinkhardt. 98 S. gr. 8. (I. 27 S. 3 Sgr. II. 23 S.; III. 26 S.; IV. 28 S.; V. 37 S. à 3 Sgr.)
125. Frisch gesungen. Liederbuch für die deutsche Jugend, insbesondre zum Gebrauch in deutschen Schulen. Zusammengetragen und geordnet von A. Zeltler. Pr. 7½ Sgr., in Parth. 20 Ex. 3⅓ Thlr. Leipzig 62, Klinkhardt. (95 S. gr. 8.)
126. Deutsches Vokabelnbuch. 1500 für die Etymologie und Orthographie charakteristische Wörter. Mit Bezeichnung der mittel- und althochdeutschen Formen. Von Dr. T. H. Traut, L. in Wismar. Leipzig 62, Klinkhardt. (71 S. 8. 6 Sgr.)

127. Sprüche der heil. Schrift und geistl. Lieder nach dem bibl. Geschichts- und Katechismus-Unterricht für's Auswendiglernen stufenweis geordnet nebst Luther's kl. Katechismus. Von E. Eckardt, Schuldir. zu Zschopau. Zweite umgearb. Afl. Pr. 5 Sgr., Parthiepr. 25 Ex. 2½ Thlr. Leipzig 62, Klinkhardt. (106 S. gr. 8.)
128. Geographie. Für Schulen und zum Selbstunterrichte von A. Berthelt. Mit Abbildungen. Vierte, verb. und verm. Afl. Leipzig 62, Klinkhardt. (241 S. gr. 8. 15 Sgr.)
129. Leitfaden für den geogr. Unterricht in Mittelschulen. Von Dr. V. F. Klun, Prof. in Wien. Das. 62, Gerold. (228 S. gr. 8. 27 Sgr.)
130. Der 7. April 1862 in Mannheim. Das. 62, Schneider. (22 S. 8.)
131. Leitfaden zum gründlichen und prakt. Unterricht im kaufmännischen Rechnen für Handels-, Gewerb-, Real- und höh. Bürgerschulen rc. von P. J. H. Heckelmann, L. an der Handelsschule in Offenbach a. M. Darmstadt 62. Zernin. Cursus II. und III. (197 u. 142 S. gr. 8.)
132. Der social-pädagogische Arbeiter. Monatsschrift für die Volksbildung von Georgens, Deinhardt u. Marie v. Gayette. V. Jahrg. 62. April. Wien, Selch. (40 S. gr. 8.)
133. Jahrbücher für das ev. Schulwesen Oesterreichs. Redig. von A. Wittstock. I. Jahrg. 2. Heft. Wien 62, Tendler & Comp.
134. Gesanglehre für Schulen. Entw. von A. Todt, Cantor in Cüstrin. Das., Massute. (20 S. Notenformat 5 Sgr.)
135. Arion. Sammlung 2- u. 3stimm. Lieder zum Gebrauche beim Gesangunterricht in Töchterschulen. In 2 Heften herausgeg. von A. Todt u. C. Becker. Cüstrin, Massute. (43 u. 53 S. 8. à 4 Sgr.)
136. Berliner Elementar-Schreibhefte für Schule und Haus, geschr. u. herausgeg. von W. Zietzki, Schreiblehrer zu Berlin. Heft 1—4 deutsche, 5—8 latein. Schrift. Berlin, Geelhaar.
137. Katechismus-Vorschule. Leitfaden beim Religionsunterrichte für Kinder von 7—10 Jahren, von C. Brünert. Rudolstadt 62, Hofbuchdruckerei. (24 S. 8.)
138. Englisches Lesebuch für Anfänger. Enthält Erzählungen aus der engl. Geschichte und Beschreibungen von England nebst Vocabularium mit Bezeichnung der Aussprache. Von Dr. H. Robolsky, Oberl. Berlin 62, Scherk. (160 S. gr. 8.)
139. Fibel. Des Kindes erstes Schulbuch. Nach der Methode des Dr. Vogel zusammengestellt von A. Klusmann u. F. Plackūter, L. in Oldenburg. Das. 92, Stalling. (104 S. 8. 4 Sgr.)
140. Grundriß der Geographie des Herz. Oldenburg. Nebst einen Anhang: die Fürstenthümer Lübeck und Birkenfeld, nebst einer Karte vom Großherzogthum. Von K. G. Böse, L. zu Jever. Oldenburg 61. Stalling. (68 S. 8. 8 Sgr.)
141. Musikalische Elementarlehre für Schule und Haus in Gesprächen und leicht faßlicher Erklärungsweise dargestellt von C. Wisender. Mit einem Vorworte von L. Köhler. Braunschweig 62, Wagner. (3 Abtheilungen.)

142. Fräulein Rothe u. ihre Zöglinge. Ein Buch für Mütter, Erzieherinnen u. für die weibl. Jugend. Von Marie Schmidt. Neue Ausgabe. Ausburg 62, v. Jenisch u. Stage. (407 S. gr. 8. 20 Sgr.)
143. Die Bruchtabelle. Ein Hülfsmittel für Lehrer u. Schüler beim Unterricht im Bruchrechnen. Von P. C. Pulch, L. in Wiesbaden. Das. 62, Verlag des Herausgebers. (13 S. mit 6 Figurentafeln.)
144. Merkbüchlein u. Leitfaden für den Realunterricht in Stadt- und Landschulen. Mit 4 Kärtchen. Vierte, verb. Afl. Zwickau 62, Volksschriftenvereins-Buchhandlung. (26 S. 2 Sgr.)
145. Reallehrbuch oder Wegweiser beim Gebrauche des Merkbüchleins rc. Zwickau, 62. (271 S. gr. 8. 1 Thlr. 6 Sgr.)
146. Hülfsbuch beim Unterricht im bürgerlichen Rechnen, von L. Bäge. Dessau 62, Baumgarten. (98 S. gr. 8.)
147. Das Rechnen im Zahlenkreis von Eins bis Hundert. Von K. Gräter, L. in Posen. Zweites Heft: Zahlenkreis von Eins bis Zwanzig. Posen 62, Heine. (69 S. 8.)
148. Des Kindes Schreiblesefibel mit Bildern. Ein Elementarbuch von J. Halben, Schulvorst in Hamburg. Zweite, theils umgearb. Afl. Im Selbstverlage. Hamburg 62, in Comm. bei Hestermann in Altona. (68 S. 8)
149. Dramatische Spiele für Knaben. Aus dem Bender'schen Institute zu Weinheim. Erstes Bändchen. Frankf. a. M. 62, Brönner. (152 S. 8.)
150. Anleitung zum Erfinden geradliniger Ornamente, von A. Benz, Zeichenlehrer zu Ellwangen. Das. 62, Brandegger. (7 Hefte fol. 3 Thlr.)
151. Dr. Kloß, neue Jahrbücher der Turnkunst. Dresden 62, Schönfeld. (Band 8, Heft 3.)
152. Preußens Geschichte in Wort und Bild, von Ferdinand Schmidt u. L. Burger. Berlin 62, Lobeck, 8te Lieferung.
153. Ueber den Unterschied der Consonates tenues und mediae und über die Unterscheidung des Ach- und Ich- Lautes, von Dr. G. Michaelis. Berlin 62, Dümmler. (34 S. gr. 8.)
154. Englisches Lesebuch aus den bedeutendsten engl. Dichtern und Prosaikern von Shakespeare bis Macaulay, mit einer Uebersicht der engl. Literatur rc, von Dr. B. Schmitz. Zweite, neubearb. Aufl. Berlin 62, Dümmler. (355 S. gr. 8.)
155. Jahresbericht über die vereinigten Bürgerkindergärten in Hamburg, abgestattet von Diesel. Hamburg, Fischer'sche Druckerei. (18 S. 8.)
156. Rede bei der 37-jähr. Stiftungsfeier des schulwissenschaftl. Bildungsvereins in Hamburg, von J. Halben, nebst Jahresbericht von H. Hahn. Hamburg 62. (38 S. gr. 8.)
157. Taschen-Liederbuch für Deutschlands Sänger. Eine Auswahl von Texten der schönsten Männerchöre mit Angabe der Tempi u. der Tonart, von J. P. Edner. Leipzig 62, Merseburger. (114 S. kl. 8.)
158. Deutscher Liederborn. Mehrst. Lieder für Oberklassen der Volks- u. Bürgerschule, von F. A. L. Jacob. Leipzig 62, Merseburger. (112 S. 8. 5 Sgr.)

159. Instrumentationslehre nach den Bedürfnissen der Gegenwart, faßlich dargestellt von F. L. Schubert. Leipzig 62, Merseburger. (129 S. 8. 9 Sgr.)
160. Rathgeber für Musiker und Freunde der Tonkunst bei der Wahl geeigneter Musikalien. Eine übersichtliche, progressiv geordnete Zusammenstellung der wichtigsten u. brauchbarsten Werke aus allen Fächern der Musik-Literatur. Nebst andern nützlichen Bemerkungen. Herausgeg. von B. Brähmig, Seminar-Musiklehrer in Detmold. Leipzig 62, Merseburger. (138 S. 8. 9 Sgr.)
161. Kleine prakt. Gesangschule, enth. die wichtigsten Elementarvorübungen für Gehör- u. Stimmbildung beim Schulgesang-Unterricht. Herausgeg. von B. Brähmig. Leipzig 62, Merseburger. (24 S. 8. 3 Sgr.)
162. Liederkranz. Auswahl heiterer und ernster Gesänge für Töchterschulen. Herausgeg. von B. Brähmig. Zweite, verb. Afl. Leipzig 62, Merseburger. (I. H. 36 S. $1\frac{1}{2}$ Sgr. II. H. Dritte Stereotyp-Aufl. 84 S. $4\frac{1}{2}$ Sgr.)
163. A B C der Tonkunst oder das Wissenswürdigste für Musiker und Freunde der Tonkunst. Einfach dargestellt von F. L. Schubert. Leipzig 62, Merseburger. (118 S. 8. 9 Sgr.)
164. Kleine Gesanglehre für die Hand der Schüler. Regeln, Uebungen, Lieder und Choräle für drei Singstufen einer Knaben- u. Mädchenschule. Von B. Widmann. Vierte Stereot.-Aufl. Leipzig 62, Merseburger. (88 S. 8. 4 Sgr.)
165. Formenlehre der Instrumentalmusik. Nach dem System Schnyder's v. Wartensee ausgearb. von B. Widmann. Leipzig 62, Merseburger. (147 S. gr. 8. 24 Sgr.)
166. Mythologie der Griechen u. Römer. Zur Belehrung u. Unterhaltung, sowie zum Gebrauche in Lehranstalten, leicht faßlich dargest. von Paul Frank. Mit 60 Abbildungen. Leipzig 62, Merseburger. (240 S. 8. 1 Thlr.)
167. Interpunctionslehre. Eine Anweisung für Lehrer, ein Uebungsbüchlein für Schüler und ein Führer für Erwachsene zum Selbstunterricht. Von G. Geppert. Breslau 62, Maruschke & Berendt. (42 S. gr. 8.)
168. Briefe über Unterricht und Erziehung an eine junge Lehrerin gerichtet von Ch. G. Scholz, Seminar-Oberlehrer in Breslau. Zweites Heft. Breslau 62, Ebend. (110 S. gr. 8.)
169. Das Scholz-Jubiläum oder Bericht über die goldne Amts-Jubelfeier des Ch. G. Scholz, rc. herausgeg. von Löschke rc. Breslau 62, Ebend. (146 S. gr. 8.)
170. Entwurf eines Reglements für die unter dem kaiserl. russischen Ministerium der Volksaufklärung stehenden allgem. Bildungsanstalten. Uebersetzt u. herausgeg. von Dr. S. v Tancéeff, Staatsrath. Leipzig 62, Wagner. (160 S. gr. 8.)
171. Entwurf eines allgem. Statuts für die kaiserl. russ. Universitäten. Uebersetzt rc. von Demselben, ebendas. (36 S. gr. 8.)
172. Entwurf eines allgem. Planes für die Errichtung von Volksschulen in Rußland. Von Dems. ebendas. (38 S. gr. 8.)

So eben erschienen:

1. Praktisches Rechenbuch für Elementar- und höh. Bürgerschulen von Diesterweg und Heuser. Erstes Uebungsbuch. Einundzwanzigste Afl. Gütersloh 1862, Bertelsmann. (7 Sgr.)
2. Auflösungen der schwierigsten Aufgaben in diesem Buche und den beiden folg. Theilen. Fünfte, sehr verm. Aufl. Mit Figuren. Daselbst 1862. (15 Sgr.)
3. Pädagogisches Jahrbuch für 1863. Frankfurt a. M. Moritz Diesterweg. (20 Sgr.)

Inhalt: Vorwort: Helfet Euch selbst! 1. Fichte als Preuße, von Thilo 2. Fichte und Pestalozzi. 3. Entwicklung und Entwicklungsfreiheit. 4. Positives und positive Lehrweise. 5. Die letzten Verhandlungen mit dem Minister v. Bethmann-Hollweg. 6. Die Volksschule u. ihre Lehrer auf der Anklagebank. 7. Helden. 8. Schwedisches, oder deutsches Turnen. (2—8 von A. D.)

Außer obigen „Auflösungen", von D. u. H. herrührend, sind bei Bertelsmann (wie bekannt) auch erschienen:

Die Auflösungen in den drei Theilen unsers Rechenbuches, auf möglichst verschiedene Weise gelös't von Ed. Langenberg, in neuen Auflagen erschienen. (1. 17½, 2. 25, 3. 25 Sgr.)

Das methodische Handbuch für den Gesammtunterricht im Rechnen von D. u. H. erschien ebendaselbst in 2 Abtheilungen (à 1 Thlr. 5 Sgr.) in fünfter Aufl.

Literarischer Anzeiger
zum 2. Hefte des 10. Bandes.

ganzen Abschnitten angehängten geschichtlichen Bemerkungen. — Praktische Brauchbarkeit und niedriger Preis bei angemessener Ausstattung werden auch dieser neuen Auflage zahlreiche Freunde gewinnen.

Druck von Ferber & Seydel in Leipzig.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

von

Adolph Diesterweg.

Des X. Bandes der neuesten Folge 3. Heft.
(November-December 1862.)

Frankfurt a. M. 1862.
Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.
(Moritz Diesterweg.)





I.

Bericht der Commission für das Unterrichtswesen über Petitionen, betr. den Erlaß und den Inhalt des Unterrichts-Gesetzes.

Einleitung
(von A. D.).

I.

Die Zwecke und Absichten, welche, wie überhaupt durch die Verbreitung, so auch durch den besondern Abdruck des „Berichts" in diesen Blättern, angestrebt werden, sind die nachfolgenden. Ich numerire sie, damit sie dem Leser einzeln vor die Augen treten und er sie speciell in Betracht ziehen könne und möge.

1. Der Bericht kann und soll dem Leser ein anschauliches Bild der Verhandlungen einer Commission des Preuß. Abgeordneten-Hauses, speciell der Unterrichts-Commission vorführen.

   Diese Kenntniß gehört auch zur Verfassungskenntniß des Preuß. Staates und wird demjenigen, welcher in die Lage kommt, eine für die Unterrichts-Commission berechnete Eingabe (Petition) an das Abgeordneten-Haus zu richten, gute Dienste leisten.

2. Der Bericht soll die Preuß. Lehrer in den Stand setzen, die Frage zu beantworten, ob die Unterrichts-Commission der Sommer-Session des J. 1862 ihre Schuldigkeit gethan und welchen Standpunkt sie im Ganzen und Einzelnen eingenommen hat.

   Der Leser und Betrachter darf dabei nicht vergessen, daß die durch die Discussionen und Debatten ermittelten 24 Propositionen nicht die Vorschläge eines *einzelnen* Mitgliedes der Commission, sondern *Majoritäts*-Beschlüsse sind, die oft erst durch geschlossene Contracte und Compromisse erzielt wurden. Soll eine aus verschiedenen Köpfen bestehende Gesellschaft nicht zerfallen, sondern beisammen bleiben, um etwas

zu wirken, so erwartet und fordert man von Jedem, daß er nicht mit Eigensinn auf seinem Kopfe bestehe.

3. Der Bericht soll dem Leser die Ansichten und Vorschläge der Lehrervereine, wie sie in deren Petitionen ausgesprochen wurden, vorführen und ihn dadurch veranlassen, dieselben für sich und in Gemeinschaft mit Collegen in Berathung zu nehmen und sich dadurch zu einem auf Thatsachen und sachlichen Gründen ruhenden Urtheil über die Gesammt-Interessen, Bedürfnisse und Bestrebungen der derzeitigen Lehrer zu erheben.

Daß dieses keine leichte Sache, keine in einer Stunde abzumachende, keine durch einmaliges Lesen zu erreichende Angelegenheit sei, wird Jedermann einsehen. Daß es zugleich eine wichtige, zur Bildung des einzelnen Lehrers und des ganzen Standes gehörige Angelegenheit ist, wird auch Keinem verborgen bleiben. Von einem Lehrer, der über Dinge dieser Art mitsprechen und nicht hinter vorgeschritteneren Collegen zurückbleiben will, muß man fordern, daß er in die Untersuchung derselben eingehe.

4. Der Bericht soll — und das ist (wie das Handeln überhaupt) die Hauptsache — den urtheilsreifen Lehrer veranlassen, nach seiner Lage, seiner Befähigung, seinen Mitteln und Kräften zur Fortentwicklung der Volksbildung und der Interessen des Lehrerstandes mitzuwirken.

Kein Irrthum ist weiter verbreitet und zugleich schädlicher als der, daß die einzelnen Lehrer, die Lehrer-Vereine oder selbst der gesammte Lehrerstand ihr Heil von der Einsicht, dem guten Willen, oder auch der Gnade Anderer abzuwarten hätten. Wo diese traurige Meinung herrscht, da findet man die trostlose Erscheinung der Unthätigkeit und der Passivität, höchstens des Unmuths, aber jeder Zeit des gänzlichen Nichtsthuns.

So stand es im Ganzen vor dem Jahre 1848. Jedermann weiß es, daß vor demselben nur einzelne Ehrenmänner (Seidenstücker, Rehm, Wander u. A.) davon eine Ausnahme machten. Erst mit dem J. 1848 erfaßte ein lebendigerer Trieb den Lehrerstand.

5. Der Bericht soll — diese Nummer 5 führt nur weiter aus, was Nummer 4 sagt, aber wegen ihrer Wichtigkeit und freudigen Wirkung stelle ich sie extra auf — die Lehrer von den Fortschritten, die wir in der angeregten

Beziehung gemacht haben, überzeugen und sie dadurch zum Anschluß an fortschreitende Bewegungen anspornen. Ist es denn nicht eine wahre Freude, von den Petitionen der Berliner, Breslauer, Dortmunder und anderer Lehrer Kenntniß zu nehmen und zu verbreiten? kennen zu lernen ihr warmes Interesse für die Sache, der sie ihr Leben gewidmet haben — ihre Thätigkeit und Umsicht — ihr reifes Urtheil — ihre richtige Auffassung aller in Betreff der Schul- und Lehrerverhältnisse zu berücksichtigenden Umstände — bei himmelweiter Entfernung von Anmaßung und Verstiegenheit (Vorwürfe, die landläufig sind, oder, Gott gebe, daß man bald allgemein sagen kann, waren) die Gediegenheit und reife Bemessenheit ihrer Vorschläge — endlich, um auch noch das Eine zu sagen, was die Reife ihrer Bildung bekundet und auf Alle, welche die Petitionen zu lesen bekamen, den allergünstigsten Eindruck zu machen nicht verfehlen konnte, die gehaltene, denk- und sprachrichtige Darstellungsweise, das Anziehende in der Form: das Alles, meine Freunde, muß und wird den, der mit Leib und Seele seinem Berufe und Stande beigethan ist, mit hoher Freude erfüllen. Diese Thatsache erweiset nicht nur den ehrenhaften Standpunkt, welchen der Lehrerstand bereits einnimmt, sondern verbürgt die Sicherheit seines Fortschreitens durch selbsteigene Thätigkeit.

6. Der Bericht soll — den letzten Satz von Nummer 5 muß ich weiter ausführen und verallgemeinern — in den Lehrern die Ueberzeugung befestigen, daß der Fortschritt in unserm Leben, in allen Verhältnissen und Zuständen, von der Thätigkeit der Menschen und Stände, die es betrifft, von der Energie des Volkes oder der Nation selbst abhängt.

In dieser Wahrheit und Ueberzeugung liegt eine große Beruhigung, und sie giebt dem Charakter die nöthige Festigkeit. Ehemals war es anders. Wir Aelteren haben das Alles erlebt.

Wie war noch vor 50 Jahren das Urtheil über den „Schulmeister"? Wer achtete ihn? Wer gab ihm einen Platz in der Gesellschaft? Welchem Lehrerverein fiel es ein, als Ganzes aufzutreten, Eingaben zu machen und Urtheile zu fällen? mit Volksvertretern zu verkehren und sich ihnen als Ebenbürtige zu erweisen u. s. w.?!.

Wohl, es fehlt in gewissen, wohlbekannten Kreisen noch nicht an Solchen, welche darüber die Hände über dem Kopfe

zusammenschlagen — aber die Thatsachen reden wider sie. Die Angelegenheit ist und wird immer mehr eine Sache des ganzen Standes, wie überhaupt die Angelegenheiten des Volkes zur Sache des Volkes werden. Und das wollte ich mit diesen wenigen Worten dem Leser zu bedenken geben.

7. Der Bericht soll die Lehrer davon überzeugen, daß selbst dann, wenn sämmtliche 24 Propositionen durch die Beschlüsse des Abgeordneten-Hauses zu Resolutionen würden, ja selbst dann, wenn sie in dem Unterrichts-Gesetz Berücksichtigung fänden, noch lange nicht Alles erreicht ist, was die Volksbildung erheischt und was die Volksschule ihr leisten kann.

„Verstiegenheit, Anmaßung, Dünkel, unmeßbarer u. s. w." höre ich rufen, indem die eben geschriebenen Worte aus der Feder flossen. Thut aber nichts. Wir wissen, von welcher Seite her solche Schmähworte ertönen. Was wir jetzt bereits erreicht haben, wurde ehemals auch so benamset. Wir vertrauen: was die eigentliche, wahre Volksbildung fördert, liegt in der Richtung der Entwicklungsbahn, die unser Volk bereits beschritten hat, und wir werden uns dem Ziele nähern. Trage nur Jeder dazu bei! —

8. Nun will ich den Lesern noch sagen, wie sie nach meinem Ermessen den (meines Bedünkens musterhaften) Bericht zu benutzen haben.

Ihn zu lesen — ist nicht genug. Er will studirt, d. h. durchdacht sein. Zuerst in der Stille, dann im Verein, in kleinem oder großem. Ich meine, die Lehrer machen es mit dem Bericht, wie es die Commission mit den Petitionen gemacht hat, d. h. sie ernennen eins ihrer Mitglieder mit Auswahl (!) zum Bericht-Erstatter (Referenten). Derselbe präparirt sich jedesmal in der Stille zum lauten, geordneten Vortrage, beschließt den jedesmaligen mit Darlegung seiner Ansicht (Proposition) und stellt dieselbe zur Discussion. Nachdem diese zu Ende gebracht ist, wenn nämlich die Mitglieder ihre Meinungen ausgetauscht haben, versucht man die Aufstellung eines Gesammturtheils, wenn auch Einige eine davon abweichende Ansicht festhalten (dissentiren). Das fördert.

Kann der Referent die wesentlichsten Petitionen, namentlich die Berliner und Breslauer, welche gedruckt übergeben worden, in die Hand bekommen und mit berücksichtigen — desto besser. Auch wird sich die Gelegenheit von selbst dar-

bieten, Gegenstände zu berathen, welche in dem Bericht oder auch in den Petitionen übergangen sind.

Kommen die Vereine zu Resultaten und Wünschen, welche mit den Propositionen der Commission und den Resolutionen des Hauses nicht übereinstimmen, so können sie dieselben — da das Unterrichtsgesetz noch nicht da ist — in einer Petition zusammenstellen und dem Hohen Hause zur Berücksichtigung überantworten.

Endlich werden die dazu geeigneten Lehrer wohl thun, ihre Ansichten über das Ganze, oder über das Ein' und Andre sowohl durch Schul-, wie durch andre Blätter zu veröffentlichen. Das Schulwesen ist zwar ein Berufsgegenstand des Lehrerstandes, mit dem es steigt und fällt; aber auch eine Angelegenheit des Volkes und zwar eine der wichtigsten.

Dieses sind die wesentlichsten Gründe, warum ich den ganzen Bericht in diesen Blättern mittheile.

II.

Noch dürfte es den Lehrern zur Förderung richtiger Auffassung der Commission und des verschiedenen Inhalts des Berichts (des Resultats der Protokolle über etwa 20 drei- bis fünfstündige Sitzungen) interessant sein, über die dermaligen Mitglieder der Commission Einiges zu erfahren.

Die Zahl derselben war vorschriftsmäßig 14.

Vorsitzender: der ehrwürdige, altbewährte Volks- und Lehrerfreund Harkort.

Referent: der Licentiat der Theologie Dr. Krause, Redacteur der bekannten freisinnigen „Protestantischen Kirchenzeitung." Die übrigen, nach der Reihe ihrer Unterschriften:

Reimnitz: Professor und Rittergutsbesitzer (Vertreter des Wahlbezirks Guben). Dr. Roepell: Professor in Breslau (Breslau). Dr. Rupp: Prediger der fr. Gemeinde in Königsberg (Königsberg). Gortzitza: Oberlehrer in Lyck (Gumbinnen). Dr. Paur: ehem. Reallehrer in Görlitz (Liegnitz). Dr. Boost: Dr. med. in Kochem (Coblenz). Schmidt: Oberlehrer in Stettin (Stettin). Ritter: Prediger bei Nauen (Potsdam). Gringmuth: Prediger in Konradswaldau (Liegnitz). Dr. Diesterweg: ausrangirter Lehrer (Berlin). Dr. Ziegler: Kreisrichter in Ahaus (Münster). Müllensiefen: Fabrikbesitzer in Krengeldanz (Arnsberg).

Dem zufolge dem Stande nach: Prediger (incl. Theologen): 4; Juristen: 1; Mediciner: 1; Fabrikanten: 2; Lehrer (incl. Professoren): 6.

Der Confession nach, evangelische: 13; katholische: 1 (Ziegler).

Nach ihrer äußerlich politischen Stellung: zur Fortschrittspartei gehörig: 8 (Reimnitz, Rupp, Gortzitza, Paur, Boost, Schmidt, Diesterweg, Müllensiefen); zur Fraction des linken Centrums (Bockum-Dolffs): 4 (Harkort, Roepell, Ritter, Gringmuth); zum Centrum (Katholiken): 1 (Ziegler); Wilde: 1 (Krause).

Ich denke: die Lehrer werden endlich merken, in welchen Fractionen sie vorzugsweise die Freunde der Volksbildung und ihre Freunde zu suchen haben.

Was für Vorschläge und Anträge (außer den 24 Propositionen, welche die Majorität der Stimmen für sich gewannen) von den einzelnen Mitgliedern eingebracht wurden, muß ich den Lesern zum Rathen überlassen; die Vorschläge des Herausgebers der „Rhein. Blätter“ und des „Jahrbuchs“ wird der, der diese Schriften kennt, leicht herausbringen.

Ich wünsche dem Leser stille Muße und andachtsvolle Ueberlegung beim Lesen des Berichts, einer Arbeit voll Mühe und Anstrengung, sowohl in Betreff der Vorbereitung, als auch der Arbeit selbst. Noch kann ich anerkennend und freudig beifügen, daß die Mitglieder der Commission trotz mannigfacher Verschiedenheit ihrer Ansichten und ihrer lebhaften Vertheidigung nicht einen Augenblick die gegenseitige Achtung aus den Augen verloren (was sich leider nicht in gleichem Grade von den Sitzungen des Hohen Hauses behaupten läßt), sich ihres vollendeten mühevollen Werkes freuten und am Schlusse „die Friedenspfeife mit einander rauchten.“*)

Den Lehrervereinen wünsche ich ein Gleiches.

Endlich habe ich, durch die vorliegende Angelegenheit dazu angeregt, den Leser noch auf Eins aufmerksam zu machen, ich thue es mit dem höchsten Vergnügen. Der auf die Zeichen der Zeit und die Geschichte des Lehrerstandes hinblickende Lehrer hat wahrscheinlich schon für sich dieselbe Bemerkung gemacht. Der Lehrerstand ist in eine neue, höhere Periode seines Daseins mit Entschiedenheit ein-

*) Ueber das Schicksal, welches der Bericht in dem Abg.-Hause haben wird, werde ich später berichten.

getreten. Er schreibt die Schriften (Hand-, Lehr-, Schulbücher 2c), die er gebrauchen will, selbst; von seinen Mitgliedern geht die Bearbeitung der Pädagogik und Didactik aus; er stiftet selbstständige Vereine; er sucht sich selbst zu helfen; er erfaßt die Stellung und die Bedürfnisse seines Standes und ergreift die Mittel, welche den Bedürfnissen abhelfen können. Eins dieser Mittel ist die Einbringung von Petitionen an das Abgeordneten-Haus, und dieser Umstand erinnert eben an das gesperrt gedruckte freudige Resultat.

Die gesammte neuere Pädagogik erstrebt, wie ich das hundertmal auseinander gesetzt und vor mehr als 30 Jahren (am ausführlichsten in dem „Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer") ausgesprochen, in Betreff der geistigen Kraftbildung keinen andern Zweck und kein höheres Ziel als das, den Zögling zur bewußten Selbstständigkeit zu erziehen. Das einzige Mittel, der einzige Weg, der dazu führt, ist die Selbstthätigkeit. Eben darum hat es die moderne Unterrichtskunst auf die Erzeugung dieser Eigenschaft in dem Zögling abgesehen, darauf abgesehen, die Passivität, das leidende Verhalten in ihm auszutilgen und die Activität, das Selbstwollen und Selbstthun in ihm zu erwecken, ihn in jeder Beziehung auf den Standpunkt der bewußten Selbstthätigkeit zu erheben. Wer das nicht nur weiß und will, sondern auch kann, ist ein Lehrer der neuen Periode, in welche der Lehrerstand eingetreten ist oder, wenn man will und alle Glieder desselben berücksichtigt, einzutreten angefangen hat. Dieses ist eine unleugbare, vielverheißende Thatsache. Denn sie führt den Stand zu dem Grad von Selbstständigkeit, der ihm um seiner Wirksamkeit willen gebührt. Der Weg zur Selbstständigkeit heißt Selbstthätigkeit. Erkläre einen Menschen, einen Stand, eine Nation für selbstständig, die nicht selbstthätig sind, ihre Geschicke nicht in die eignen Hände nehmen, was wird es helfen? Das, hoffe ich, haben die Nationen, die Stände und auch die Lehrer, welche sich von den Factoren des 19. Jahrhunderts haben ergreifen lassen, begriffen. Dieses Begriffenhaben und, mehr als das, das davon Ergriffensein ist der Charakter der Lehrer, welche es verdienen, Lehrer unsrer Zeit zu sein. Denen dieser Charakter fehlt oder nur in schwachem Grade eigen ist, die sind Lehrer einer veralteten, in gänzlichem Verschwinden begriffenen Zeit.

Die Wahrheit, die ich so eben ausgesprochen habe, wirft ein Licht auf die ganze Zeit und ihre Bewegungen; sie zeigt uns, was die Menschen der Gegenwart wollen, was sie erregt und bewegt; sie offenbart uns die Quelle der Kämpfe, in welchen wir leben. Die Menschen, die Stände, die Nationen sind selbstthätig geworden, und sie verlangen die Frucht davon: die Selbstständigkeit; sie wollen ihre Angelegenheiten selbst besorgen und daran durch Niemand gehindert werden. Diese Thatsache eröffnet dem Blick eine unabsehbare Tragweite, eine unendliche Aussicht; sie führt zu neuen, höheren Daseinsformen und Zuständen, ist daher ein Moment der potenzirtesten Wichtigkeit. Wer zur Verstärkung desselben beiträgt, ist ein Mensch dieser Zeit; er versteht sie, er fördert sie. Wer an ihm nicht Theil nimmt; wer es zu schwächen oder zu hemmen sucht, ist ein Mensch der vergangenen Zeit. Die in den Fortschritt eingetretenen Menschen nennen einen solchen einen Reactionär, sein Wollen und Thun Reaction — einen reactionären Fürsten, ein reactionäres Ministerium, einen reactionären Kirchenrath, ein reactionäres Schulcollegium, einen reactionären Lehrer. Diese Ansicht verbreitet Licht. Ich sagte schon, die Sache sei von unmeßbarer Wichtigkeit. Sie ist es in dem Grade, daß ich das Wirken des Lehrers, welcher dazu beigetragen hat, daß der Lehrerstand in die Periode der Selbstthätigkeit eingetreten ist, höher anschlage als das Wirken desjenigen, der ein paar neue Methoden erfunden hat. Denn die Aufgabe der Zeit ist eben die, die Menschen durch das Mittel der Selbstthätigkeit auf die Stufe der Selbstständigkeit zu erheben, und dazu gehört, so weit der Lehrerstand dazu beizutragen hat, daß er selbst durch Selbstthätigkeit zur Selbstständigkeit gelangt sei oder gelange. Wer nicht selbstthätig ist, kann Andern keine Anleitung zur Selbstthätigkeit geben, und wer nicht selbstständig geworden ist, ist für Andere kein Vorbild zu Selbstständigkeit. Was die Nationen wollen und wollen sollen, müssen auch die Lehrer wollen und sein.

So weit ich sehen kann, wollen die Lehrer, die, wie ich sagte, Lehrer dieser Zeit sind, also wollen und sein. Eben diese Thatsache, für die ich oben einige Belege beigebracht habe, berechtigt zu der Behauptung, daß der Lehrerstand realiter in eine neue Periode seines Daseins eingetreten ist. Die Einbringung der Petitionen in das Abgeordneten-Haus und die Art der Behandlung derselben in der Unterrichts-

Commission ist auch ein Beleg für die Wahrheit dieser Thatsache. So etwas, etwas in dieser Art und Weise, in diesem Grade ist bisher, wenigstens in Preußen, noch nicht dagewesen. Es ist auf dem Gebiete der Schule ein Ereigniß, eine denkwürdige Thatsache, möge sie nun die durch sie angestrebten praktischen Ziele direct erreichen, oder auch nicht. Dadurch, daß sie die Köpfe darüber aufklärt, wo wir stehen, wirkt sie schon viel. Die Lehrer haben Ursache, sie scharf in's Auge zu fassen, um ihre Bedeutung zu verstehen und sie auf sich wirken zu lassen.

Die Geschichtschreiber der Pädagogik werden nicht unterlassen, die neue Periode des Lehrerstandes zu stigmatisiren; mir genügt es, sie signalisirt zu haben. Wir rechnen in dieser Beziehung auf den nächsten Jahresbericht Lüben's und auf den neuesten und besten pädagogischen Historiker, den Dr. Schmidt in Cöthen. Ihnen wird die genannte Thatsache, oder der neue Beweis dieser Thatsache nicht entgehen.

Die indicirte „neue Periode" ist nicht funkelnagelneu, nicht, wie Minerva aus Jupiters Haupt, plötzlich an's Licht getreten; ihr Ursprung ist älter als diese oder jene sogenannte (leider oft nur sogenannte) neue Aera. Ihre Geburt fällt in die Unglücksjahre des Preußischen Staats und Deutschlands, und ihre tiefste Quelle sprudelte in der Schweiz. Die Errichtung der Schullehrer-Seminare war ein wichtiges Ereigniß. Was Preußen betrifft, so soll und muß das hohe Verdienst, welches sich Friedrich Wilhelm III. und sein Ministerium Altenstein dadurch erworben hat, stets in Ehren gehalten werden. Die Selbstthätigkeit und die dadurch erreichbare Selbstständigkeit hebt mit ihrer Errichtung an. Die alte Schul-Aera ist idealiter mit der Entstehung der Lehrer-Seminare zu den Todten geschrieben worden. Die Vollziehung dieser Idee und ihr Werden zur Wirklichkeit war nicht die Sache einer Stunde oder eines Augenblickes, der zur Erfassung einer Idee hinreicht; es ging, wie alles Völkerschaftliche, stufenweise und langsam. Aber es ist gegangen; jetzt kann man es übersehen, was die Seminare in dem letzten halben Jahrhundert gewirkt haben, einsehen, daß sie bewirkt haben, daß ein Lehrerstand entstanden ist, der mit dem ehemaligen Schullehrerstand so gut wie nichts gemein hat. Ein paar Wörter bezeichnen hinreichend ihren gegenseitigen Abstand:

Unwissenheit und Rohheit — Bildung und Selbstthätigkeit.

Die Seminare haben Außerordentliches gewirkt. Die Lehrer sind auf dem Standpunkte, den sie bei dem Austritt aus diesen Anstalten einnehmen, nicht stehen geblieben, sondern sie sind fortgeschritten. Das sichert ihnen die Achtung, die sie sich erworben haben und immer mehr erwerben werden. Das einzig sichere, ganz untrügliche Mittel, den Stand fort und fort zu heben und dadurch die Volksbildung zu steigern, (das Eine ist mit den Andern), ist die Bildung. Die Form wahrer Bildung ist Selbstthätigkeit, ihr Product die Selbstständigkeit. Was wollt Ihr mehr? Das Schicksal Eures Standes ist in Eure Hand gegeben; mehr kann man nicht verlangen. Was Ihr bis jetzt erreicht habt, habt Ihr durch Bildung erreicht; durch sie werdet Ihr Alles erreichen. Ihr wißt das so gut, wie ich, ich sage das mit Freude. Wie jetzt 1862, in den nachfolgenden Petitionen, so stand seit 1848, unter allen Wünschen, Anträgen und Forderungen der Lehrer immer oben an der Ruf nach erhöhter Bildung.

Der Lehrerstand hat seine Zeit begriffen.

Dem in der Nation stark erwachten Triebe nach erhöheter Bildung entspricht die Befähigung und Neigung der Lehrer, ihn zu befriedigen, und die gesteigerte Bildung der Lehrer hat an der verstärkten Liebe des Volkes zur Bildung einen festen Halt. Beide Bestrebungen leisten in ihrer Harmonie die Bürgschaft, daß jeder Versuch, die Bildung des Lehrerstandes zu beeinträchtigen oder zurückzuschrauben, scheitern wird. Volk und Lehrerstand wollen vorwärts kommen, und sie werden daher vorwärts kommen.

Berlin, 7. Sept. 1862. A. D.

Zwei Petitionen lagen der Kommission zunächst vor, welche sich auf den Erlaß und den Inhalt eines Unterrichts-Gesetzes beziehen.

1) Die eine kommt aus Breslau und ist unterzeichnet von 394 Volksschullehrern der Provinz Schlesien. Sie war bereits in der vorigen Session unter dem 8. Februar 1862 dem Abgeordnetenhause überreicht, jedoch wegen Auflösung des Hauses nicht zur Erledigung ge-

langt. Petenten wiederholen ihr Gesuch, indem sie unter dem 28. Mai c. durch die Herren Cappel, Cramer und Pflüger zu Breslau ihre Petition unverändert dem gegenwärtigen Hause überreichen lassen.

2) Die andere Petition ist von Berliner Lehrern ausgegangen, von dem Schul-Vorsteher Bohm und Genossen, datirt vom 15. April 1862, überreicht unter dem 27. Mai c. Die Zahl der zustimmenden Unterschriften, welche sich noch während der Session dauernd vermehrte, ist bis zur Abfassung des Berichts auf 2542 gestiegen, und vertheilt sich folgendermaßen auf die verschiedenen Provinzen: Berlin und Provinz Brandenburg 1053, Pommern 272, Provinz Sachsen 665, Provinz Preußen 473, Provinz Posen 53, Schlesien 10, Rheinprovinz und Westphalen 16.

3) Der Berliner Petition haben sich außerdem Westphälische Lehrer angeschlossen, in der Art, daß sie unter wesentlicher Billigung derselben doch eine Reihe Amendements dazu stellen, sowie eine Anzahl von Ergänzungen hinzufügen; und haben die also veränderte und ergänzte Petition, unterschrieben von Schmitz und Genossen, datirt Dortmund, den 28. Mai 1862, gedruckt dem Hause überreicht. Sie hat 104 Unterschriften erhalten.

4) Eine Anzahl anderer Petitionen, welche theils dieselben Gegenstände zur Sprache bringen, theils sich als Amendements zu der Berliner Petition verhalten, dem Hause jedoch erst zugingen, als die Berathung der Kommission bereits vorgeschritten war, haben, so weit es noch möglich war, bei den einzelnen Abschnitten Berücksichtigung gefunden, und werden in einem Nachtrage besonders aufgeführt werden.

Die Schlesischen Petenten beginnen mit der Erwähnung einer früheren Petition von etwa 70 Breslauer Lehrern, welche unter dem 18. Dezember 1861 auf Grund der Verheißung eines Unterrichts-Gesetzes an den Kultus-Minister v. Bethmann-Hollweg die Bitte ausgesprochen, daß der Entwurf des Unterrichts-Gesetzes, bevor derselbe dem Landtage zur Beschlußnahme unterbreitet werde, den Volks-

Schullehrern zur Besprechung in allgemeinen und freien Konferenzen mitgetheilt werden möchte. Der Kultus-Minister habe aber die Petenten abschläglich beschieden und in dem Bescheide gesagt:

> „Der Entwurf des Unterrichts-Gesetzes wie jedes anderen Gesetzes, wird in dem Königlichen Staats-Ministerium beschlossen und sodann von des Königs Majestät Allerhöchst genehmigt. Bevor dieses geschehen, besteht überhaupt noch kein Entwurf des Unterrichts-Gesetzes; ist derselbe auf diese Weise zu Stande gekommen, so kann von einer nochmaligen, durch die Staats-Regierung anzuordnenden freien Berathung desselben durch Privat-Personen oder Vereine nicht weiter die Rede sein. Diese Berathung, der Staats-Regierung gegenüber, steht vielmehr nach Maßregeln der Verfassungs-Urkunde lediglich der Landes-Vertretung zu, welche in Gemeinschaft mit der Regierung der sämmtlichen bei dem Gesetz in Betracht kommenden Interessen, auch die des Lehrerstandes wahrzunehmen hat."

Wenn die Petenten dagegen bemerken:

> „Hiernach gewinnt es den Anschein, als wären die Lehrer zu einer Berathung über die Interessen ihres Standes und Berufes nicht befugt;"

so konnte man dieser Schlußfolgerung nicht beitreten; man war vielmehr der Meinung, der Kultus-Minister habe ihnen die Berathung ihrer Interessen, sowie auch die Kundgebung ihrer Ansichten und Wünsche durch diese Antwort keineswegs beschränken wollen, vielmehr, wie sie auch selber nachher zugestehen, unter Verweisung auf den Weg der Presse und der Petition, lediglich das Verlangen zurückgewiesen, den Gesetz-Entwurf ihrer gutachtlichen Vorberathung zu unterbreiten. Es wurde auch von Einigen das Verfahren des Kultus-Ministers für korrekt erachtet; während Andere die Vorlegung eines Gesetzes zur vorherigen gutachtlichen Aeußerung für zulässig und angemessen hielten, wie z. B. auch Guizot sein Unterrichts-Gesetz der gutachtlichen Aeußerung der Lehrer anheim gegeben habe. Die Kommission beschloß aber auf die Erörterung dieser Frage nicht näher einzugehen, da der betreffende Antrag in der vorliegenden Petition nicht wiederholt werde, sondern nur historische Erwähnung finde. Die Petenten nämlich sehen hier von jenem Antrage gänzlich ab,

und betreten den ihnen vom Kultus-Minister empfohlenen Weg, indem sie, gleichwie die Berliner Lehrer, in einer Petition dem Hause der Abgeordneten ihre Ansichten und Wünsche vortragen.

Die Ansichten und Wünsche, welche die Petenten aus dem Interesse ihres Standes und als Resultate ihrer Erfahrung dem hohen Hause zur Kenntniß und Beachtung vorzutragen sich gedrungen fühlen, betreffen die gesetzliche Ordnung des Volksschulwesens, und beziehen sich auf die Bildung der Volksschullehrer, auf ihre Anstellung, auf ihre Besoldung und Pensionirung und Wittwen-Versorgung, sowie auf die Schul-Aufsicht und die Organisation des gesammten Volksschulwesens. Und zwar tragen die Schlesischen Petenten ihre Ansichten in der Form vor, daß sie eine Reihe (12) von Grundsätzen aufstellen und diese Grundsätze dann eingehender motiviren. Die Berliner dagegen wählen mehr die Form von Gesetzes-Paragraphen und führen die Grundsätze in einzelnen Theilen bis zu ganz speciellen Bestimmungen aus; wobei die Westphälischen namentlich noch specielle Bestimmungen über die Gliederung des Schulwesens hinzufügen.

Das Petitum lautet verschieden.

Die Schlesischen Petenten

„haben über 12 der erheblichsten Punkte Berathungen gehalten und — legen dem hohen Landtag das Ergebniß ihrer Berathungen zur hochgeneigten Beachtung und Realisirung gehorsamst vor.“ Und „wiederholen“ am Schluß „die gehorsamste Bitte, daß die von ihnen aufgestellten und begründeten Propositionen bei der Berathung des Entwurfs des in Aussicht gegebenen Unterrichts-Gesetzes der Erwägung und Berücksichtigung gewürdigt werden mögen.“

Die Berliner Petenten im Verein mit den Westphälischen

„erlauben sich einem hohen Hause der Abgeordneten im Hinblick auf das zu erwartende Unterrichts-Gesetz, ihre Ansichten und Wünsche in Betreff desselben vorzutragen, mit der ebenso dringenden als ehrerbietigen Bitte: das hohe Haus wolle hochgeneigtest darauf hinwirken, daß die nachfolgend aufgestellten und motivirten Grundzüge in das Unterrichts-Gesetz aufgenommen werden.“

Die Dortmunder Petenten schließen daran noch folgenden eventuellen Antrag:

„Sollte das Schulgesetz auf Grundlage der vorstehenden Petition für den ganzen Preußischen Staat nicht zu Stande gebracht werden, so ersuchen wir ein hohes Haus der Abgeordneten, eine besondere Schulordnung für Rheinland-Westphalen zu beantragen."

Die Kommission glaubte zunächst, diesen letzteren eventuellen Antrag einstweilen auf sich beruhen lassen zu dürfen. Denn derselbe beantrage eine besondere Rheinisch-Westphälische Schulordnung nur für den Fall, daß ein allgemeines Preußisches Unterrichts-Gesetz nicht zu Stande kommen sollte. Da dies Letztere jedenfalls in Aussicht und Angriff genommen sei, und man doch wohl nicht meinen dürfe, daß dasselbe definitiv aufgegeben sei, wenn es etwa in diesem Sommer nicht zu Stande komme, so falle dieser Antrag jedenfalls erst einer zukünftigen Erwägung anheim.

Die anderen Anträge unterscheiden sich zwar in der Form darin, daß die Einen mehr nur „Erwägung und Berücksichtigung ihrer Grundsätze bei der Feststellung des Unterrichts-Gesetzes", die Anderen dagegen die „Aufnahme ihrer Grundzüge in das Unterrichts-Gesetz" beantragen. Aber einig sind sie doch darin, daß sie ihre beiderseitigen Anträge lediglich stellen im Hinblick auf das zu erwartende Unterrichts-Gesetz. Läge nun dem hohen Hause in der gegenwärtigen Session der Entwurf eines Unterrichts-Gesetzes zur Berathung und Beschlußfassung vor, sei es, daß die Königliche Staats-Regierung einen solchen eingebracht hätte, sei es, daß von Mitgliedern des Hauses die Initiative ergriffen worden wäre, so wäre für die Kommission das Verfahren mit den vorliegenden Petitionen außer allem Zweifel gewesen, indem sie dieselben bei der Vorberathung des Unterrichts-Gesetzes als ein beachtenswerthes Material würde in Betrachtung gezogen haben. Es erschien daher der Kommission, ehe sie einen anderweitigen Beschluß faßte, angemessen, sich womöglich die Gewißheit darüber zu verschaffen, wie es sich gegenwärtig mit der Einbringung eines Unterrichts-Gesetzes Seitens der Königlichen Staats-Regierung verhalte, und von dem anwesenden Regierungs-Kommissarius, Herrn Geheimrath Stiehl, falls es ihm angemessen erscheinen sollte, eine Aeußerung darüber zu vernehmen.

Der Herr Regierungs-Kommissarius war bereit, dem Wunsch der Kommission entgegenzukommen, und äußerte sich dahin:

> Bei der Auflösung des letzten Hauses sei der Entwurf eines Unterrichts-Gesetzes zur Vorlage bereit gewesen. Für die gegenwärtige Session halte die Regierung die Vorlegung nicht für thunlich; sie habe die Absicht und hege die Zuversicht, in der Winter-Session einen Entwurf des in § 26 der Verfassung in Aussicht gestellten Gesetzes vorlegen zu können, und fügte auf die Anfrage, ob der in Aussicht gestellte Entwurf sich lediglich auf das Volksschulwesen oder auch auf die anderen Zweige des Unterrichtswesens beziehen werde, hinzu, daß das Gesetz eine vollständige Ausführung des §. 26 der Verfassung bezwecke.

Nach dieser Aeußerung steht es also fest, daß die Königliche Staats-Regierung das von ihr bearbeitete Unterrichts-Gesetz in dieser Sommer-Session nicht vorlegen wird, und von Seiten des Hauses ist gleichfalls die Initiative nicht ergriffen. Es steht aber auch fest, daß die vorliegenden Petitionen; auch die, welche in speciellere Bestimmungen sich einlassen, nicht etwa dafür anzusehen sind, daß sie in einen fertigen Entwurf des Unterrichts-Gesetzes darbieten. Dazu fehlen ihnen, ganz abgesehen von der Beschränkung auf das Volksschulwesen, viele wesentliche Bestimmungen, welche in einem Schulgesetz unentbehrlich sind, so daß sie mehr nur als Fragmente eines Gesetzes erscheinen dürften. Dazu enthalten sie mancherlei specielle Bestimmungen, z. B. über die Dotation der Schulstellen und über die Organisation der Schul-Verwaltung, welche schwerlich in dieser Form in das Unterrichts-Gesetz aufgenommen werden dürften. Und vor allen Dingen beanspruchen ihre Vorlagen gar nicht als Gesetzes-Entwurf zu gelten, verlangen vielmehr nur Berücksichtigung ihrer Ansichten für, resp. Aufnahme in das zu erwartende Unterrichts-Gesetz. Die Kommission ist aber nicht in der Lage, auf Grund dieser Vorlagen den Entwurf eines Unterrichts-Gesetzes zu verfassen und dem Hause vorzulegen. Denn wenn ihr auch die Abfassung eines solchen möglich sein sollte, was aber bei dem Mangel des erforderlichen statistischen Materials von mehreren Seiten stark bezweifelt wurde, so würde sie damit jedenfalls ihre Befugniß überschreiten, indem die

Kommissionen nicht berechtigt sind, ihrerseits selbstständig Gesetz-Entwürfe vorzulegen, sondern lediglich den Auftrag haben, das ihnen vom Hause überwiesene Material für die Plenar-Berathung vorzubereiten.

Bei dieser Lage der Dinge ging die Commission zu Rathe, wie denn nunmehr mit diesen ausdrücklich auf das Unterrichts-Gesetz berechneten Petitionen zu verfahren sei. Sie glaubte unter diesen Umständen zunächst nicht vorschlagen zu dürfen, daß der Inhalt der Petitionen in der Form von Gesetzes-Paragraphen, wie sie in der Berlin-Dortmunder vorliegen, im Plenum des Hauses zur Berathung und Beschlußfassung gebracht werde. Eine solche specielle Berathung würde nicht nur eine Reihe von Plenar-Sitzungen in Anspruch nehmen, und zwar fruchtlos, da bei der wirklichen Vorlegung eines Unterrichts-Gesetzes dieselbe Berathung wiederholt werden müßte; es erscheint der Kommission auch nicht zulässig, dem Hause einzelne Paragraphen eines Gesetzes zur Beschlußnahme vorzulegen, die nicht integrirende Bestandtheile eines vorliegenden ganzen und wirklichen Gesetzes bilden. Die Kommission konnte sich aber auch nicht entschließen, die Petitionen einfach ad acta zu legen, noch auch vorzuschlagen, daß sie der Königlichen Staats-Regierung lediglich als Material für das zu erwartende Unterrichts-Gesetz überwiesen werden. Dafür erschienen ihr die Petitionen nach ihrem Inhalt zu bedeutend, in ihren Wünschen zu berechtigt, und als der Ausdruck für die Ansichten und Wünsche eines so erheblichen Theiles der Preußischen Volksschullehrer, gar sehr der Beachtung würdig. Und wiederum eine einfache Ueberweisung derselben an die Staats-Regierung „zur Berücksichtigung" würde nach herkömmlicher Auffassung dieses Terminus voraussetzen, daß die Kommission, eventuell das hohe Haus mit allen Bestimmungen derselben sich einverstanden wisse, und zugleich die schon vorher bemerkten Uebelstände einer vollständigen Durchberathung nach sich ziehen, ohne eine solche aber vielleicht nur einen sehr geringen Einfluß auf die Gestalt des zu erwartenden Unterrichts-Gesetzes gewinnen.

Die Kommission vereinigte sich deshalb dahin, einen mittleren Weg einzuschlagen, von dem sie sich am ersten einen Erfolg versprechen zu dürfen glaubte. Sie beschloß nämlich, das in den Petitionen gegebene Material zwar vollständig in Berathung zu nehmen, aus demselben jedoch mit Hinweglassung aller specielleren, an Gesetzes-Paragraphen anklingenden

Bestimmungen, lediglich die Haupt-Grundsätze hervorzuheben, auf denen sie beruhen, diese ihrer Prüfung zu unterwerfen, und so eine Reihe von Resolutionen zu gewinnen, welche sie als wesentliche Gesichtspunkte für die gesetzliche Ordnung des Volksschulwesens dem hohen Hause zur Annahme empfehlen dürfte.

Sie glaubte bei diesem Verfahren ihre Aufgabe im Verlauf dieser Session erledigen zu können, und erachtete es für einen erheblichen Vortheil, wenn auf diese Weise dem hohen Hause Anlaß und Möglichkeit geboten würde, sich in der Plenar-Berathung über sehr wesentliche Grundlagen unseres Volksschulwesens auszusprechen, und dem Lande wie der Regierung gegenüber seinerseits eine klare und bestimmte Stellung in dieser Sache einzunehmen. Die Kommission glaubte, daß ein solcher öffentlicher Ausspruch des Hauses über diese Prinzipien nicht wohl ohne Einfluß auf den von der Staats-Regierung vorzulegenden Unterrichts-Gesetz-Entwurf bleiben dürfte.

Die Kommission fand freilich für diesen Zweck die Form der Breslauer Propositionen zum Anhalt geeigneter, beschloß indeß auch diese nicht gerade als Anhalt und Grundlage zu gebrauchen, da sie dem anderweitig dargebotenen Material nicht gleichmäßig entsprechen; vielmehr aus der Gesammtheit des vorliegenden Materials ihrerseits nach eigenem Befinden die wesentlich erscheinenden Grundsätze herauszuheben. In diesem Sinne ging sie dann an die Vorberathung des Inhalts.

I.

Bildung der Volksschullehrer.

Der erste Haupt-Abschnitt in den Petitionen handelt von der Bildung der Volksschullehrer. In der Berliner Petition werden vier Paragraphen über diesen Gegenstand aufgestellt; in der Breslauer beziehen sich von den zwölf Propositionen sechs auf denselben. Die Ansichten und Wünsche der Petenten verbreiten sich über Präparandenbildung und Präparanden-Anstalten, über Schullehrer-Seminare und ihren Lehrstoff, ihre Lage und ihre Hausordnung, sowie über Seminar-Lehrer und Direktoren.

Den Mittelpunkt aller dieser Fragen bildet ohne Zwei-

fel die Ansicht über das Maß der Bildung, welches einem Volksschullehrer zu Theil werden müsse, d. h. die Ansicht über Ziel und Form der Seminar-Bildung. Je nachdem man die auf den Seminarien zu gewährende Ausbildung hoch oder niedrig stellt, beschränkt oder universell, mechanisch oder geistig gestaltet, wird man auch über die Beschaffenheit von Seminar-Lehrern und Direktoren ein verschiedenes Urtheil haben, wird man die Hausordnung der Anstalt freier oder engherziger einrichten, wird man an den Präparanden höhere oder geringere Anforderungen stellen müssen. Die Diskussion bewegte sich demnach zunächst um diesen Mittelpunkt der Frage, und zwar im Anschluß an den Vorschlag: man möge den Inhalt dieses ganzen Abschnittes in einer Resolution konzentriren, etwa des Inhalts, daß die Ausbildung der Volksschullehrer nach dem System der Regulative in keiner Weise den gegenwärtigen Bedürfnissen des Volkslebens entspreche, und daß deswegen den Volksschullehrern eine gründliche, allgemein menschliche und volksthümliche Bildung zu gewähren sei.

Petenten fordern ein höheres Maß von Bildung für die Volksschullehrer, und insbesondere eine tüchtige allgemeine Bildung. Der Volksschullehrer bedürfe einer solchen, nicht nur um mit Frische und Freudigkeit sein Amt verwalten zu können, sondern weil er ohne dieselbe gar nicht zu erziehen vermöge. Er müsse doch wohl in seiner Bildung so gestellt sein, daß er nicht jedem Bauernsohne gegenüber, der einige Jahre hindurch die Realschule besucht habe, als ein unwissender Mensch erscheine. Er müsse mit den Bildungs-Elementen der Zeit einigermaßen vertraut sein, und auch im Stande sein namentlich auf dem Lande, Knaben, die späterhin eine höhere Lehr-Anstalt besuchen sollen, so vorzubilden, daß sie nicht schon in zartester Jugend das elterliche Haus verlassen müßten. Das sei doch wohl der billigste Anspruch, daß diejenigen, welche berufen seien, den größeren Theil des Volkes zu bilden, selber mindestens den Grad von Bildung erlangten, welchen der Staat von seinen Subaltern-Beamten fordere.

Dies Verlangen wurde allgemein als ein gerechtes anerkannt. Man formulirte es noch bestimmter und umfassender dahin: daß für einen Mann, der als ein rechter Volkserzieher dastehen solle, eine gründliche, allgemein menschliche und volksthümliche Bildung unentbehrlich sei. Der Lehrer und Erzieher der Jugend müsse mit seinen Kenntnissen und in seiner Erkenntniß auf einer solchen Höhe stehen, daß sein

Blick auf die Vorgänge und Entwickelungen der gesammten Menschheit gerichtet sei, und daß er für alles allgemein Wichtige und Bedeutende, was sich ereignet, für alle Resultate menschlichen Denkens und Schaffens Interesse und Verständniß habe. Und andererseits müsse er tief gewurzelt sein in dem Boden der Volksthümlichkeit: die großen Männer der Nation und ihre Thaten, die geistigen Schätze der volksthümlichen Literatur müssen sein lebendiges Eigenthum sein, wenn er im Stande sein soll, würdige Volksgenossen zu bilden und an der Fortentwickelung der Nation mitzuarbeiten.

Mit dem aufgestellten Ziel war man in der Kommission im Allgemeinen einverstanden. Der Herr Kultusminister, der dieser Sitzung seine Gegenwart schenkte, wies nur darauf hin, daß doch neben der allgemeinen und volksthümlichen noch der religiös-sittlichen Bildung besondere Erwähnung geschehen müsse, denn alle Humanität beruhe bekanntlich und erwachse auf religiös-sittlicher Grundlage; und dieser Meinung wurde von mehreren Seiten beigepflichtet. Es wurde dagegen erwidert, daß ja die religiös-sittliche Bildung nicht als ein Besonderes und Drittes neben der allgemeinen und volksthümlichen angesehen werden könne, da sie ja nicht nur ein integrirender Bestandtheil, sondern Kern und Mittelpunkt aller allgemein menschlichen Bildung sei, und darum, wo allgemein menschliche Bildung gefordert werde, selbstverständlich in dieser Forderung mit eingeschlossen sei. Die Differenz sei also nicht eine sachliche, sondern nur die formelle Frage, ob diese Seite in einer etwanigen Resolution besondere Erwähnung finden solle.

Man war auch darüber einig, daß das aufgestellte allgemeine Bildungsziel die Mitte bilde zwischen zwei Extremen, die beide mit Ernst zu vermeiden sind: der eine Abweg sei das Bestreben, der Volksschullehrer-Bildung das Ziel einer theoretischen und systematischen Wissenschaftlichkeit zu stecken, die andere Verirrung bestehe in der Ausbildung der Lehrer nach dem System der Schul-Regulative.

In früheren Jahren sei mehrfach Neigung zu ersterer Einseitigkeit vorgekommen: man habe in den Schullehrer Seminarien besondere Lehrkurse eingerichtet, nicht nur über Pädagogik und Geschichte der Pädagogik, sondern auch über Logik, Anthropologie, Psychologie, Methodik und Didaktik. Das sei eine Verirrung. Man wolle ganz davon

absehen, ob einmal eine Zeit kommen werde oder könne, in welcher es zweckmäßig erscheinen müsse, auch den Volksschullehrer in derartigen abstrakten Disziplinen zu unterrichten: in dem gegenwärtigen Stadium unserer Entwickelung erscheine es jedenfalls als unzweckmäßig. Die jungen Männer, welche sich diesem Beruf widmen, bringen ohne Zweifel nicht die Vorbildung mit ins Seminar, welche es ihnen möglich mache, von solchen abstrakten Vorträgen wirklichen Nutzen zu haben, und die Vorträge über diese Disziplinen nehmen ihnen Kraft und Zeit, welche für andere viel wichtigere Gegenstände unentbehrlich scheinen, und führen darum bei mangelnder Vorbildung zu Halbwisserei und Oberflächlichkeit. Dergleichen Wissenschaften seien aber auch gar nicht erforderlich für die Ausbildung eines Lehrers und Jugenderziehers, und desfallsige Anforderungen beruhen auf Verwechselung von Bildung und Wissenschaftlichkeit. Es sei ein Irrthum, wenn man meine, Psychologie und Anthropologie studiren zu müssen, um die Kindesseele zu verstehen, an der man erziehend arbeiten soll. Sonst müßten ja alle Väter und Mütter das Gleiche thun. Sonst wären auch Physiologie und Anatomie nicht minder erforderlich, namentlich wo der Lehrer berufen sei, das Turnen zu leiten. So wenig für guten Turn-Unterricht Kenntniß der Physiologie und Anatomie erforderlich wird, so wenig brauche der Erzieher Psychologie und Anthropologie. Nicht formale Logik brauche der Volksschullehrer, sondern tüchtiges gesundes Denken; nicht Methodik und Didaktik, sondern eine gute praktische Lehrmethode. Einen Kursus der Pädagogik, in welchem den Seminaristen die wesentlichsten Grundbegriffe aus den bezeichneten Wissenschaften mitgetheilt würden, könne man sich wohl gefallen lassen. Die Hauptsache bleibe aber immer tüchtige Bildung und nicht theoretische Wissenschaftlichkeit. Gründlicher Unterricht in der Weltgeschichte und Geographie, in Mathematik und Naturwissenschaft, in Religion, Sittenlehre und Religionsgeschichte, Kenntniß der vaterländischen Geschichte und Staats-Verfassung, Verständniß der Muttersprache und ihrer Literatur, und dazu die praktischen Uebungen im Schreiben und Zeichnen, in Gesang und Musik, in Sprechen und Unterrichten und Turnen: das sei jedenfalls der Kern und Grundstock der den Volksschullehrern zu gewährenden Bildung. Gestatte es diese Hauptaufgabe, ihnen noch anderweitige Kenntnisse, z. B. in der Landwirthschaft darzubieten; sei es möglich, sie in der Lateinischen

und Französischen, vielleicht auch in der Englischen Sprache zu unterweisen, so müßte das als etwas sehr Erfreuliches anerkannt werden; aber für die eigentliche Aufgabe der Seminarbildung kämen diese Gegenstände immer erst in zweiter Linie zu stehen. Ueber den Unterricht in fremden Sprachen verhandelte übrigens die Kommission später noch besonders.

Als der andere Weg wurde derjenige anerkannt, der durch die Schulregulative bezeichnet ist. Die Bildung, welche nach ihren Vorschriften die Volksschullehrer empfangen, entspreche in keiner Weise den Bedürfnissen unseres Volkslebens, sie widerspreche sogar denselben, wie Einige es schärfer ausdrückten. — Nicht nur sei das Maß der Kenntnisse, welches sie aufstellen, ein viel zu geringes: das ganze Prinzip sei ein verfehltes, indem sie gar nicht beabsichtigten, den Volksschullehrer in den Stand der Bildung zu versetzen, sondern lediglich von vorn herein darauf ausgingen, ihn nur für einen bestimmten Zweck zuzustutzen und brauchbar zu machen. Die Tendenzen der Regulative fanden nach allen Seiten eine ziemlich ausführliche Erörterung. Zwar unterschieden sich die Ansichten dergestalt, daß die Einen sich zu den Regulativen wenigstens theilweise anerkennend verhielten, die Anderen ihre unbedingte Gegnerschaft hervorkehrten; aber einig war man doch allgemein darin, daß das System der Regulative nicht zu billigen, noch beizubehalten sei.

Es kam der religiöse und konfessionelle Standpunkt der Regulative zur Sprache. — Von einer Seite wurde ausgeführt, daß das Zeitalter der Autorität dem Zeitalter der kritischen Reflexion habe weichen müssen; namentlich die Naturwissenschaften hätten einen Konflikt in dem Bewußtsein der Gegenwart gegen die Autorität des traditionellen Kirchenglaubens hervorgerufen. Die Regulative hätten nun den Versuch gemacht, diesen Konflikt zu beseitigen und die alte kirchliche Autorität mit den alten Glaubens-Artikeln wieder herzustellen, aber der Versuch sei mißlungen. Wenn man auch die Naturwissenschaften aus der Schule verbanne, so könne man ihre Cirkulation in der Welt doch nicht hindern, und der Konflikt werde nur noch schärfer durch die gewaltsame Hemmung. Das einzige Mittel sei, den konfessionellen Religions-Unterricht aus der Schule zu entfernen. — Auch von einer anderen Seite wurde dieser Gesichtspunkt in anderer Weise hervorgehoben. Der konfessionelle Religions-Unterricht sei der Grundschaden der Regulative. Schon in dem ersten

Ziel, welches die Regulative aufstellen, daß sie die Aufgabe bezeichnen als „Zucht auf Christum“, gebe sich als ein beschränkter düsterer Geist des engherzigen Konfessionalismus zu erkennen. In der Volksschule dürfe der Religions-Unterricht gar nicht konfessionell sein, sondern nur das allen Konfessionen Gemeinsame enthalten. —

Andere konnten sich mit dieser Auffassung nicht einverstanden erklären. Es wurde bestritten, daß der Ausdruck „Zucht auf Christum“ irgendwie etwas Düsteres oder Beschränktes an sich trage; im Gegentheil sei derselbe wohl geeignet, das volle Ideal freier, allgemein menschlicher Bildung zu bezeichnen, wie dasselbe in dem Christus der Evangelien für alle Zeiten als ein Muster dastehe. Nur der Mißbrauch des Wortes sei zu tadeln, und solche Ausdrücke gehörten überhaupt nicht in die Sprache des Gesetzes. Es wurde von anderer Seite auch der ganze Gedanke des allgemeinen konfessionslosen Religions-Unterrichtes angefochten. Es sei das eine farb- und gestaltlose Vorstellung. Diese allgemeine Religion könne auch niemals in Wirklichkeit gesetzt werden. Aller Religions-Unterricht müsse auf Grundlage der vorhandenen Konfessionen geschehen, wie denn auch die Staats-Verfassung für die Organisation der Schulen die Berücksichtigung der konfessionellen Verhältnisse vorschreibe. Für unsere evangelischen Volksschulen müsse das positive biblische Christenthum Grundlage und Mittelpunkt aller Bildung sein und bleiben; darin hätten die Regulative Recht und soweit seien sie eine berechtigte Reaktion gegen die verflüchtigenden Abstraktionen einer früheren Zeit. Dabei blieben sie aber nicht stehen, sondern sie trügen sogleich die ganze Schärfe der konfessionellen Unterscheidung, das ganze System altorthodoxer kanfessioneller Begriffe in die Schule hinein, und forderten eine rein mechanische Aneignung des gegebenen fertigen Materials. Damit widersprächen sie den protestantischen Prinzipien, welche eine lebendige und freie Bewegung und Fortbildung der Glaubensvorstellungen verlangen, und zugleich dem gesunden pädagogischen Grundsatz, welcher am wenigsten in Sachen der Religion und Ueberzeugung mechanische Ueberlieferung eines todten Materials duldet, sondern vor allen Dingen für diese Gebiete lebendige Verarbeitung des Stoffes zu persönlicher Ueberzeugung verlangt. —

Diesen Ausführungen wurde von anderer Seite zwar beigetreten, aber daran erinnert, daß es nicht nöthig sei,

über diese Frage des konfessionellen Religions-Unterrichtes hier zur Entscheidung zu gelangen. Denn die Verfassung überweise die Einrichtung des Religions-Unterrichtes in den Schulen den betreffenden Religions-Gesellschaften resp. Kirchen, und es müsse demnach diesen überlassen sein, ihre Anordnung nach diesem oder jenem Prinzip zu treffen. Was also hier vornehmlich nur in Betracht komme, sei das, daß die Regulative ohne Rücksicht auf diese Verfassungs-Bestimmung ihrerseits, d. h. also durch eine Verwaltungs-Maßregel der Staats-Behörden über den Religions-Unterricht in den Volksschulen Anordnungen treffen und zwar noch dazu so prinzipiell entscheidende.

In Bezug auf das Maß der Kenntnisse, welches die Regulative vorschreiben, wurde von einer Seite darauf hingewiesen, daß der früher bezeichneten abstrakt formalistischen Bildung gegenüber, welche zu Halbwisserei und praktischer Untüchtigkeit führe, eine gewisse Konzentration auf einen engeren Kreis des Bildungs-Materials wohl berechtigt sei, und dies Prinzip der Regulative also Anerkennung verdiene. Von anderer Seite wurde freilich dagegen bemerkt, daß in den Kreisen der Pädagogen schon vor den Regulativen und ohne dieselben dieser Gedanke der praktischen Konzentration auf ein angemessenes Maß materieller Kenntnisse zur Herrschaft gelangt war, und dies Verdienst also den Regulativen nicht gebühre. Darüber indeß war man auf beiden Seiten einverstanden, daß die Regulative diesen Gedanken in solcher Einseitigkeit verfolgen, daß er in ihrem System nicht mehr einen Fortschritt, sondern einen handgreiflichen Rückschritt bezeichne. Denn die Regulative stellten geradezu den Grundsatz auf, daß der Lehrer eigentlich nicht viel mehr wissen müsse, als was er seine Schüler zu lehren habe, und das sei doch der verkehrteste Grundsatz, der je für Lehrerbildung geltend gemacht worden sei. Gerade umgekehrt, nur der Lehrer sei fähig, Kinder zu unterrichten, der selber ein umfassendes Maß von Kenntnissen und eine tüchtige geistige Durchbildung besitze. Wer nur das Material in sich aufgenommen hat, was er den Kindern überliefern soll, der sei gar nicht im Stande, zu unterrichten, nur abrichten könne er. — Die Regulative entzögen nach diesem Prinzip den Volksschullehrern das Wesentlichste von dem Bildungsstoff, welcher für einen gebildeten Menschen unentbehrlich sei; sie sperrten ihn ab von den lebendigen

Strömen der Weltgeschichte, sie verschlössen ihm die beseelenden Schätze der nationalen Literatur, und fütterten ihn statt dessen mit einer ungeheuren Masse dogmatischen und liturgischen Materials einer veralteten Orthodoxie. Sie verurtheilten ihn zur Unwissenheit, verbannten ihn aus der Klasse der gebildeten Menschen und drückten ihn hinab in den Stand des homo glebae adscriptus. Und mit der Entziehung des unentbehrlichen Materials raubten sie zugleich die unerläßliche Form der Bildung. Wirkliche Bildung ist in ihrer Form stets ideal: nicht auf Kenntnisse und Fertigkeiten, immer darauf ist sie zunächst gerichtet, den Menschen und den Volksgenossen hervorzuarbeiten und zu gestalten. Die Regulative kennen diesen Zweck der Bildung gar nicht, fassen vielmehr von vornherein ausschließlich den nachfolgenden Beruf ins Auge, und stutzen den Lehrer lediglich für die mechanische Ueberlieferung des beschränkten Materials in der Volksschule zu. Sie bilden ihn nicht, sie richten ihn nur ab; sie machen ihn nicht zum Bildner und Erzieher und die Volksschule nicht zur Bildungs-Anstalt; sie degradiren diese zu einer Memorir-Anstalt. Ein übelverstandener Patriotismus und ein fertiges abgeschlossenes Kirchenthum ohne Nationalität und Humanität: das erscheint als das Ziel der regulativischen Bildung! — So etwa lauteten die verschiedenen Aeußerungen über diesen Weg der Lehrerbildung.

Der Herr Kultus-Minister erklärte sich im Allgemeinen mit dem aufgestellten Bildungsziel und der Vermeidung der beiden entgegengesetzten Extreme einverstanden, erinnerte nur daran, daß man das Erreichbare niemals aus dem Auge verlieren dürfe. Die Volksschule habe allerdings nicht nur die vorhandene Durchschnittsbildung zu repräsentiren, sie müsse vielmehr stets einen Schritt voran sein. Aber sie stehe stets in Verbindung mit dem gegebenen Bildungsstande der Nation, und nach diesem müsse Maß und Ziel ihrer Aufgaben bemessen werden. — Die Aeußerungen über die Regulative erachte er für zu hart. Er glaube sehr wohl, daß sie einer Verbesserung fähig seien; er werde seinem Amtsvorgänger in dieser Richtung folgen, und sich keinerlei nützlicher Verbesserung verschließen. Man möge nicht vergessen, daß die Regulative für Konfessionsschulen bestimmt seien, und daher ein bestimmtes konfessionelles Moment hervortreten müsse. Ueber das Maß des religiösen Unterrichts in der Volksschule könne man streiten. Uebertreibungen des Ge-

dächtnißwerkes wolle er nicht das Wort reden; aber daß das Gedächtniß und seine Uebung eine besondere Berücksichtigung verdiene als Mittel für jede höhere und freiere Aneignung, sei selbstverständlich. Die Regulative hätten nicht die Absicht, todtes Gedächtnißwerk zu fördern. Auch ließen sie Geschichte und Naturkunde u. A. nicht ganz außer Acht, wie das die vorhandenen Lesebücher zeigten, die einen sehr reichen und mannigfaltigen Stoff enthielten. Er seinerseits könne demnach den Unterschied zwischen der regulativischen Bildung und dem hier in der Kommission aufgestellten Bildungsziel nicht für einen qualitativen, sondern nur für einen quantitativen erachten und wünsche daher, daß solche harte Bezeichnungen vermieden würden, welche den Unterschied als einen prinzipiellen Gegensatz hinstellten.

So erfreulich die Aeußerungen des Herrn Kultus-Ministers für die Kommission waren und ihr die Ueberzeugung gewährten, daß derselbe der Volksschule und den Volks-Schullehrern nicht ein gar zu beschränktes Bildungsziel zu setzen gedenke; so sehr auch von mehreren anderen Seiten das Berechtigte und Anzuerkennende in den Regulativen hervorgehoben war; so sehr man geneigt war, hart und verletzend klingende Ausdrücke zu vermeiden: so konnte doch die überwiegende Mehrheit der Kommission in der sachlichen Stellung zu den Regulativen sich nicht den Ansichten des Ministers anschließen. Die Meinung war und blieb vorherrschend, daß die regulativischen Vorschriften sich nicht bloß quantitativ, sondern vor Allem q u a l i t a t i v und p r i n z i p i e l l den Anforderungen gegenüber stellen, welche in der Kommission als Bildungsziele erkannt wurden. Nicht nur bloß das Maß ihrer Bildung sei zu gering, vielmehr ihr ganzes Prinzip widerspreche den Bildungs-Bedürfnissen unseres Volkslebens.

In die allgemeine Diskussion wurden allerdings bereits die einzelnen Theile dieses Gegenstandes mit hereingezogen; es erschien indessen der Kommission nicht räthlich, schon gegenwärtig nach der allgemeinen Diskussion eine für das Plenum des Hauses bestimmte Resolution aufzustellen. Vielmehr beschloß sie, die in diesem Gegenstande liegenden Fragen einzeln der Reihe nach in Erwägung zu ziehen, und erst später, nachdem sie sich über jede einzelne Frage ein Urtheil gebildet, etwanige Resolutionen für das Haus ins Auge zu fassen. Sie schritt demgemäß nunmehr zur Spezial-Berathung.

---

1) Die erste Forderung der Petenten bezieht sich auf das Maß der Präparanden-Bildung. Die Berliner Petition fordert, daß der Seminar-Aspirant dasjenige Maß der Bildung aufweise, welches für den Abiturienten einer höheren Bürgerschule gesetzlich vorgeschrieben ist; die Breslauer fügt hinzu: — oder welches in der Sekunda einer Realschule erster Ordnung erreicht wird. Sie begründen ihre Forderungen negativ damit, daß das Bildungsmaß, welches in den Regulativen für die Präparanden aufgestellt ist, nicht wesentlich daß Maß einer einklassigen Elementarschule überschreite, und nicht einmal für die nothdürftigsten Ansprüche des bürgerlichen Lebens ausreiche. Positiv weisen sie hin auf den fortgeschrittenen Zustand der allgemeinen Volksbildung und die Ansprüche, welche unerläßlich für die Jugend-Lehrer daraus erwachsen, sowie auch auf das unvergleichlich höhere Maß, welches der Staat von jedem Subaltern-Beamten verlange. Das Bedenken, daß sich bei so hohen Anforderungen nur wenige junge Männer dem mühen- und sorgenvollen Stande des Volks-Schullehrers widmen würden, erkennen sie nicht als begründet an; sie sind der Meinung, daß die Zahl der Bewerber nicht durch niedrige Anforderungen zunehme, wie denn im Gegentheil seit der Existenz der Regulative die Bewerbungen bedeutend abgenommen hätten. Die Abnahme sei vornehmlich aus der deprimirenden sozialen Stellung zu erklären, welche dem Lehrer aus einer mangelhaften Bildung erwachse. Man gebe dem Lehrer eine ordentliche tüchtige Bildung, und es würden sich troß der untergeordneten materiellen Verhältnisse junge Männer in ausreichender Zahl dem Berufe widmen.

In der Kommission wurde im Allgemeinen die Berechtigung der Forderung anerkannt. Ueber das aufzustellende Maß dagegen war man verschiedener Meinung. Einige vermochten sich das von den Petenten aufgestellte Maß anzueignen, Andere dagegen fanden es viel zu hoch gegriffen und meinten, daß man zufrieden sein könne, wenn die Präparanden-Bildung das Ziel einer sogenannten gehobenen Stadtschule, oder der Quarta eines Gymnasiums, oder der Tertia einer Realschule erreiche. Sie wollten gern zugeben, daß höhere Anforderungen an sich nicht die Wirkung haben würden, junge Männer von diesem Berufe abzuschrecken. Wenn man aber die Anforderungen für die gegebenen Verhältnisse zu hoch stelle, so müßten die jungen Männer ganz einfach aus

dem Grunde zurückbleiben, weil es schlechterdings nicht möglich sei, den geforderten Grad der Vorbildung zu erreichen. Das sei doch gewiß, daß Land-Schullehrer neben ihrer Berufsthätigkeit nicht noch im Stande wären, Seminar-Aspiranten bis zu der Höhe des geforderten Bildungsgrades vorzubereiten; wie ja die Breslauer Petenten diese Möglichkeit schon für die gegenwärtigen Anforderungen in Abrede stellen und behaupten, daß Land-Schullehrer weder Zeit noch Frische besäßen, solche Vorbildung auf eine gründliche Weise zu bewirken. Wenn dagegen darauf hingewiesen wurde, daß allerdings der geeignetste Weg, diese Vorbildung zu erlangen, der wäre, daß die jungen Männer die bezeichneten Schul-Anstalten selbst besuchten, für Andere aber, die das nicht vermöchten, ja allerorten Geistliche zu finden wären, die solche Vorbildung bewirken könnten, so wurde von Anderen dieser Vorschlag als ein unausführbarer erachtet. Denjenigen jungen Leuten, welche sich dem Volksschullehrer-Beruf widmen, fehle es erfahrungsmäßig nicht selten schon an der Befähigung, diesen Bildungsgrad sich anzueignen, sicher aber in der Regel an den erforderlichen Mitteln. Es wäre für sehr Viele schlechterdings unausführbar, eine Reihe von Jahren hindurch eine städtische Realschule oder das Gymnasium zu besuchen, und unter den Pfarrern, welche geeignet wären, würden sich nicht allzu Viele finden, welche Neigung hätten, ihrer pfarramtlichen Thätigkeit noch das sehr mühevolle Geschäft einer so bedeutenden Vorbildung hinzuzufügen. — Auch der Herr Kultus-Minister hatte schon bei der General-Diskussion erklärt, daß er befürchten müsse, daß nach der Erfahrung das geforderte Maß nicht zu erreichen sein werde. Schon bei den gegenwärtigen Anforderungen fehle es an Aspiranten, und der Grund liege nicht in den Regulativen, sondern in allgemeinen Verhältnissen, namentlich in dem Aufschwunge der Industrie, welche z. B. in den westlichen Provinzen so viele Kräfte in Anspruch nehme. Jetzt gerade sei die Zahl der Meldungen besonders in einzelnen Gegenden im Zunehmen begriffen, und zwar nicht ausschließlich aus den niedrigsten Lebenslagen. Eine zu hohe Spannung der Anforderungen werde mehr schaden als nützen.

Noch Andere in der Kommission sprachen sich dahin aus, daß es besser wäre, von der Aufstellung bestimmter Maße gänzlich abzusehen. Nicht nur die sogenannten „höheren Bürgerschulen" gäben einen ungeeigneten Maßstab ab, weil

im ganzen Preußischen Staat nur einige wenige beständen; auch die übrigen bezeichneten Schul-Anstalten hätten in ihrem Unterrichtsplan mancherlei obligatorische Lehr-Gegenstände, die für die Seminar-Aspiranten nicht gefordert werden dürften. Es sei namentlich bedenklich, bestimmte Maße aufzustellen, wenn man nicht das betreffende statistische Material vollständig zur Hand habe. Daß Petenten bestimmte Maße aufstellen, sei ihnen nicht zu verargen, denn sie befänden sich eben lediglich auf dem Standpunkte der Wünschenden. Die Kommission sei aber ein Bestandtheil eines Faktors der Gesetzgebung, und ein Gesetzgeber dürfe niemals bestimmte Forderungen hinstellen, so lange er nicht den Nachweis zu liefern vermöge, daß die Forderungen durchführbar und erreichbar seien. Um aber solche bestimmte Maße festsetzen zu können, müsse man eine vollständige Uebersicht besitzen über die Zahl der jungen Männer, welche sich zum Eintritt in diese Laufbahn melden, über die Befähigungen, über ihre äußeren Mittel, sowie über den Kosten-Aufwand, welchen ihnen nach den höheren Anforderungen die veränderte Laufbahn verursachen würde. Wo man nicht im Besitz einer solchen statistischen Uebersicht sei, trügen alle Aufstellungen den Charakter der Zufälligkeit, es fehlten die positiven Gründe für das höhere Maß sowohl wie für das niedrigere. — Der Herr Regierungs-Kommissar sprach zwar den Wunsch aus, daß die Kommission belieben möchte, sich auf bestimmte Maße zu vereinigen, da es der Regierung nur erwünscht sein könne, zu erfahren, welche Normen das hohe Haus seinerseits als die angemessenen aufzustellen gedenke. — Es wurde indeß von der betreffenden Seite dennoch der Vorschlag wiederholt, sich nicht auf bestimmte Maße einzulassen. Schon bei einem harmonischen Verhältnisse zwischen Regierung und Volksvertretung sei es doch nicht üblich, daß von der letzteren die spezielleren Bestimmungen für die Gesetzgebung ausgingen, der Regierung als der Inhaberin des gesammten Materials gebühre in der Regel die Initiative, und der Volksvertretung die Kritik. Gegenwärtig aber sei die Zusammenstimmung zwischen beiden Factoren so gering, daß man sich doch nicht gar zu sehr der Hoffnung hingeben könne, die Regierung werde sich beeilen, solche von der Volksvertretung aufgestellte Normen sich alsobald anzueignen. Es sei darum aus den schon angegebenen Gründen vorzuziehen, die Regierungs-Vorlage des Unterrichts-Gesetzes, die

ja für den Winter jedenfalls in Aussicht stehe, abzuwarten, und dann, im Besitz alles nöthigen Materials, definitive Bestimmungen zu treffen. Es wird von dieser Seite vorgeschlagen, sich zu folgendem Urtheil zu vereinigen:

> Für die Aufnahme in das Schullehrer-Seminar muß von den Präparanden ein höheres Maß und eine zeitgemäßere Form der Vorbildung verlangt werden, als es nach den Vorschriften der Regulative geschieht. — Die genauere Feststellung des Maßes erfolgt durch das Unterrichts-Gesetz.

Für den ersten Satz des vorgeschlagenen Urtheils erklärten sich zumeist auch diejenigen, welche bestimmte Maße anzugeben wünschten, und so wurde denn derselbe mit überwiegender Mehrheit angenommen. An die Stelle des zweiten Satzes dagegen wurden aber zur Aufstellung bestimmter Maße folgende Amendements vorgeschlagen:

1) Für die Aufnahme in das Seminar wird derjenige Grad wissenschaftlicher Vorbildung erfordert, welcher zur Versetzung in die oberste Klasse einer Realschule erster Ordnung befähigt;
2) dem ersten Satz hinzuzufügen:
so daß sie wo möglich den Grad wissenschaftlicher Bildung haben, welcher zur Versetzung in die oberste Klasse einer Realschule erster Ordnung befähigt;
3) für die „oberste Klasse einer Realschule" zu setzen: die Sekunda;
4) für die Aufnahme in das Seminar wird derjenige Grad von Vorbildung erfordert, welchen die 1. Klasse einer gehobenen Stadtschule, oder die Tertia einer Realschule, oder die Ober-Quarta eines Gymnasiums gewährt.

Es vermochte jedoch keiner dieser Vorschläge die Mehrheit der Stimmen auf sich zu vereinigen; und es wurde, nachdem sie sämmtlich abgelehnt waren, sodann auch der zweite Satz des obigen Vorschlages:

> die genauere Feststellung des Maßes erfolgt durch das Unterrichts-Gesetz

einstimmig angenommen.

Das Urtheil der Kommission über diesen Gegenstand lautet demnach folgendermaßen:

Für die Aufnahme in das Schullehrer-Seminar muß von dem Präparanden ein höheres

Maß und eine zeitgemäßere Form der Vorbildung verlangt werden, als es nach den Vorschriften der Regulative geschieht. Die genauere Feststellung des Maßes erfolgt durch das Unterrichts-Gesetz.

---

2) Die sogenannten Präparanden-Anstalten bilden den Gegenstand für die zweite Proposition der Breslauer Petition:

„besondere Präparanden-Anstalten sind zur Vorbildung fürs Seminar nicht geeignet."

Die Petition führt aus, wie nach den Vorschriften der Regulative die Unterweisung der Präparanden darin besteht, daß sie den größeren Theil ihrer Zeit darauf verwenden, die Ortsschule zu besuchen, also noch einmal durchzumachen, was sie in einer langen Reihe von Jahren gelernt haben, und wie sie dann außerdem in höchstens zwei Stunden des Tages von dem betreffenden Ortsschullehrer für ihren künftigen Beruf unterwiesen werden. Diese ganze Einrichtung könne unmöglich als angemessen erscheinen, gerade für das bildungsfähigste Alter von 14 bis 17 Jahren, und ein Lehrer, auf dem die ganze Last eines Schul-Amtes allein ruhe, und der dann gewöhnlich noch die Geschäfte eines Küsters und Organisten zu besorgen habe, sei nicht im Stande, noch täglich zwei Stunden mit der erforderlichen geistigen Frische an der Vorbildung der jungen Aspiranden zu arbeiten. Und da überdies diese ganze Angelegenheit eine Privatsache des betreffenden Lehrers sei und lediglich seinem Privatgewissen überlassen, so sei die Bürgschaft für einen tüchtigen Erfolg ungemein gering. Oeffentliche Präparanden-Anstalten aber in genügender Anzahl zu gründen, würde vielleicht zu große Kosten verursachen.

Die Berliner Petenten erklären sich nicht so direkt gegen die Präparanden-Anstalten, sprechen vielmehr nur gelegentlich in den Motiven den Grundsatz aus, daß es der Freiheit der Einzelnen überlassen bleiben müsse, in welcher Weise sie in den Besitz des geforderten Grades der Vorbildung gelangen könnten.

In der Kommission war man mit dem letzteren Grundsatz allgemein einverstanden, daß nämlich nicht vorgeschrieben

werden dürfe, daß der Aspirant eine sogenannte Präparanden-Anstalt besucht habe. Man stimmte auch der Breslauer Petition insofern bei, als man die desfallsigen Vorschriften der Regulative, sowie die ganze gegenwärtige Präparanden-Bildung für ungeeignet hielt. Nur war man nicht so allgemein geneigt, besondere Präparanden-Anstalten schlechthin zu verwerfen, indem man sehr wohl eine angemessenere Einrichtung derselben sich vorzustellen vermochte, und bei der Freiheit der Einzelnen doch nicht andrerseits ein Verbot solcher Anstalten befürworten wollte. Das um so weniger, als man sich in der Kommission nicht verhehlte, daß es doch jedenfalls nicht allen Seminar-Aspiranten möglich sein werde, Realschulen oder höhere Bürgerschulen zu besuchen, und nicht wenige derselben auch in Zukunft auf einen ähnlichen Weg ihrer Vorbildung angewiesen sein würden. Es wurde in diesem Sinne vorgeschlagen, das Urtheil der Kommission dahin zu fassen:

> Die Erlangung der geforderten Vorbildung ist der freien Wahl des Aspiranten zu überlassen. Der Errichtung und Beibehaltung besonderer Präparanden-Anstalten Seitens der Verwaltung steht indeß nichts entgegen.

Der erste Satz dieses Urtheils wurde von der Kommission unverändert angenommen. Gegen den zweiten Satz dagegen erhoben sich Bedenken, indem man ihn für überflüssig erklärte. Es sei genug, daß man dem Aspiranten die freie Wahl zugesprochen, und sei nicht nöthig, noch die Freiheit der Verwaltung in Erinnerung zu bringen. Dagegen wurde behauptet, daß es doch nicht unwichtig sei, dem einseitigen Urtheil der Breslauer Petenten gegenüber doch auch die andere Seite hervorzuheben, daß es nämlich ohne dergleichen Vorbildungs-Anstalten schwerlich abgehen werde. Es wurde beantragt, die Worte: „Seitens der Verwaltung“, fallen zu lassen. Der Satz wurde indeß bei der Abstimmung zuerst mit den betreffenden Worten, und sodann ebenso unter Hinweglassung derselben abgelehnt.

Das Urtheil der Kommission über diesen Punkt lautet demnach:

> Die Erlangung der geforderten Vorbildung ist der freien Wahl der Aspiranten zu überlassen.

3) Der dritte Gegenstand der Petitionen ist die Seminar-Bildung. Die Petenten stellen hier nicht bestimmte Maße auf, begnügen sich vielmehr, im Allgemeinen die Anforderungen zu charakterisiren. Beide Petitionen verlangen einen dreijährigen Seminar-Kursus; beide eine gründliche allgemeine Bildung und zwar in einem zusammenhängenden und methodischen Wissen. Die Berliner Petition fügt noch die dritte Forderung hinzu: daß der Unterricht in der Lateinischen und Französischen Sprache zu einem obligatorischen Zweige des Seminar-Unterrichtes gemacht werden müsse.

Die Motive für die allgemeinen Forderungen sind schon oben ausgeführt, und ebenso die Ansichten, welche sich innerhalb der Kommission in der General-Diskussion kund gegeben haben. Man hielt deshalb nicht für nöthig, noch einmal die allgemeinen Gesichtspunkte der Frage zu beleuchten, wendete sich vielmehr sofort zu den einzelnen Seiten derselben.

Es wurde zunächst daran erinnert, daß es vielleicht denjenigen, welche für die Präparanden-Bildung bestimmte Maße aufzustellen gedachten, wünschenswerth erscheinen möchte, auch hier an dieser viel wichtigeren Stelle das Bildungsziel in ganz bestimmten Maßen auszudrücken und zu dem Zweck die einzelnen Lehrgegenstände in Betracht zu ziehen. Es wurde das aber nicht beliebt: theils weil die Petenten selber hier davon absehen und man keinen Anlaß habe, in dieser Beziehung über die Grenzen der Petition hinauszugehen, theils auch, weil man sich ja in Betreff der Vorbildung schon nicht über bestimmte Maße verständigt habe. Demnach wurde es vorgezogen, auch hier das Urtheil in allgemeinen Gesichtspunkten zusammenzufassen, und in dieser Richtung der Antrag gestellt, das Urtheil folgendermaßen zu formuliren:

> Für die Ausbildung der Volks-Schullehrer auf den Seminarien ist das beschränkende, den gegenwärtigen Anforderungen des Volkslebens widersprechende System der Regulative zu verlassen, und dagegen in einem dreijährigen Kursus durch gründliche und umfassende Unterweisung, namentlich auch in Geschichte und Naturwissenschaften, den Zöglingen ein möglichst hohes Maß von Kenntnissen, sowie von religiös sittlicher und wissenschaftlicher Bildung zu gewähren.

Zugleich müssen die Seminare den Zöglingen Ge-

legenheit bieten, im Lateinischen, womöglich auch im Französischen und Englischen, ihre Kenntnisse zu erweitern.

Die Diskussion bewegte sich zunächst um die beiden Glieder des ersten Hauptsatzes. Es wurde in Frage gestellt, ob es denn überhaupt zweckmäßig sei, der Regulative hier Erwähnung zu thun, während die Petenten ihre Forderungen ohne Rücksicht auf dieselben allein positiv aussprechen, und überdies die Regulative ja nur für die Seminarien evangelischer Konfession bestimmt seien. Dagegen wurde indeß geltend gemacht, daß die Forderungen der Petenten unverkennbar einen Gegensatz zu den regulativischen Vorschriften bildeten und in ihren Motivirungen namentlich überall von diesem Gegensatz den Ausgang nehmen. Wenn auch die Regulative zunächst für evangelische Seminare bestimmt seien, so wären sie doch anerkannt der Ausdruck eines allgemeinen Prinzips, welches von der Kommission als ein einseitiges und schädliches erkannt werde; das System der Regulative eigne sich vorzüglich dazu, den positiven Bildungszielen, welche die Kommission aufstelle, als Negation gegenübergestellt zu werden.

Weiter wurde wiederum hervorgehoben, daß doch der Ausdruck „widersprechende" zu scharf sei, und wegen der theilweisen Berechtigung sowie des Anerkennenswerthen in den Regulativen eine mildere Fassung gewünscht und folgender Antrag gestellt:

die wissenschaftliche und religiös-sittliche Ausbildung des Volks-Schullehrers muß in einem höheren Maße, als es in den Regulativen geschieht, den Aufgaben seines künftigen Berufs entsprechen, welche nach dem gegenwärtigen Stande der Volksbildung zu bemessen sind.

Der Antrag wurde indeß abgelehnt. Die Mehrheit der Kommission war nämlich der Meinung, daß es unerläßlich sei, dem prinzipiellen Gegensatz gegen den Standpunkt der Regulative einen bestimmten Ausdruck zu geben.

Es wurde weiter beantragt, vor den Worten „dreijährigem Kursus" das Wort „mindestens" einzuschalten. Man wies auf Sachsen und die Schweiz hin, wo ein vierjähriger Seminar-Kursus bestehe, und meinte, daß doch auch für unser preußisches Land ein solcher, wenigstens für die Zukunft, ins Auge zu fassen sei. Der Antrag wurde angenommen.

Von anderer Seite wurde beantragt: die Worte „von

Kenntnissen" zu streichen, da sie neben der „religiös-sittlichen und wissenschaftlichen Bildung" als überflüssig erschienen. Von Anderen jedoch wurde ihre Beibehaltung verlangt: „Kenntnisse" und „Bildung" sollten zwei wesentlich verschiedene Seiten der Sache bezeichnen und sollten einerseits dem beschränkten Material, sowie andererseits dem mechanischen Prinzip der regulativischen Vorschriften gegenübergestellt werden. Der Antrag wurde nach dieser Erklärung zurückgezogen.

Ein weiterer Antrag wollte statt der Worte „ein möglichst hohes Maß" setzen: ein „höheres Maß." Der Ausdruck „möglichst hoch" sei theils zu dehnbar und unbestimmt, theils zu idealistisch. Dem wurde jedoch die Frage entgegengehalten, ob denn die Bezeichnung „höher" irgendwie bestimmter und weniger dehnbar wäre? Ueberdies würde die Bezeichnung den beabsichtigten Sinn nicht treffen; denn ein bloß „höheres Maß" als die regulativische Bildung könnte möglicher Weise noch außerordentlich dürftig ausfallen. Mit dem Ausdruck „möglichst hoch" dagegen werde etwas ganz Konkretes gefordert: daß nämlich das Bildungsziel so hoch gesteckt werden müsse, als es die jedesmaligen Zeitverhältnisse irgend gestatten. Die vorgeschlagene Abänderung wurde demnach abgelehnt und die ursprüngliche Fassung beibehalten.

Endlich ging ein Antrag dahin, für die „wissenschaftliche Bildung" zu sagen: „pädagogisch-praktische Bildung." Dieser Abänderung wurde von anderer Seite widersprochen. Einmal dürfe die Erwähnung der wissenschaftlichen Seite nicht fehlen, und namentlich den Regulativen gegenüber, welche ja das Bildungsziel von vornherein nur als ein religiöses und praktisches bezeichneten. Andererseits sei die besondere Erwähnung des „Pädagogisch-praktischen" nicht erforderlich, denn gerade diese Seite verstehe sich für ein Lehrer-Seminar von selbst. Die Proposition aber habe nicht den Zweck, alle Seiten der Bildung erschöpfend zu bezeichnen, vielmehr nur gewisse Grundsätze in gegensätzlicher Fassung hervorzuheben. Die Kommission erkannte an, daß die Erwähnung der wissenschaftlichen Seite nicht fehlen dürfe, war aber geneigt, das „Pädagogisch-praktische" als einen weiteren Zusatz gelten zu lassen, um dem Mißverständniß vorzubeugen, als ob dem einseitig praktischen Ziel der Regulative gegenüber eine einseitig wissenschaftliche Bildung gefordert werden

solle. Das „Pädagogisch-praktisch" wurde demgemäß als Zusatz angenommen.

Nunmehr wurden die beiden Theile des ersten großen Hauptsatzes mit den beschlossenen Veränderungen gesondert zur Abstimmung gebracht, und beide in dieser Gestalt mit großer Mehrheit angenommen.

Eine ausführlichere Diskussion erhob sich über den Unterricht in fremden Sprachen. Die Berliner Petenten verlangen nämlich, daß Latein und Französisch als obligatorische Gegenstände in den Unterrichtsplan des Seminars aufgenommen werden; und die Dortmunder Petenten verlangen überdies für diejenigen Landestheile, wo das Bedürfniß vorhanden ist, auch die Aufnahme der englischen Sprache in den Lehrplan. Sie weisen darauf hin, daß es doch von erheblichem Nutzen sein würde, wenn der Volks-Schullehrer auf dem Lande befähigt wäre, auch in den fremden Sprachen den grundlegenden Unterricht zu ertheilen, weil dann die Kinder, welche höhere Lehr-Anstalten besuchen sollten, nicht in allzu früher Jugend aus dem Elternhause fortgeschickt zu werden brauchten. Sie betonen, daß der Lehrer doch zur Klasse der Gebildeten gehören müsse, und im gegenwärtigen Zeitalter gehöre doch zur Bildung ganz unerläßlich einige Kenntniß in den bezeichneten Sprachen, da man ohne dieselbe außer Stande sei, die Erzeugnisse unserer Literatur zu verstehen. Sie fassen endlich das Ziel ins Auge, daß der Volks-Schullehrer müsse weiter kommen können, und insbesondere, wenn er auf der gelegten Grundlage tüchtig fortarbeite, befähigt sein, in Schulvorsteher-Stellen einzurücken an Elementar- und Mittel-Schulen. Die Durchführung würde nur für die erste Zeit Schwierigkeiten darbieten, bald aber in demselben Maße leichter werden, als ja immer mehr junge Lehrer mit den betreffenden Sprachkenntnissen ausgerüstet ins Land gingen.

Die Ansichten über diesen Gegenstand gingen ziemlich weit auseinander. Von Einigen wurde die Forderung der Petenten ganz in ihrem Sinne befürwortet: eine Kenntniß des Lateinischen und Französischen sei gegenwärtig für einen gebildeten Menschen unentbehrlich; der Volks-Schullehrer müsse wenigstens ein französisches Buch lesen können und im Lateinischen so weit kommen, daß er einen leichteren Schriftsteller, z. B. den Cäsar, ohne große Hülfe des Lexikons und der Grammatik verstehe. Beide Sprachen müßten daher obligatorisch sein für das Seminar.

Von anderer Seite wurde gerade das Gegentheil behauptet und die Forderung als unberechtigt gänzlich zurückgewiesen. Die Seminar-Bildung habe für diese Gegenstände keine Zeit. Auch sei es nicht wahr, daß zu einem gebildeten Menschen eine Kenntniß fremder Sprachen gehöre; es könne eine sehr tüchtige Bildung sehr wohl bestehen ohne alle fremde Sprachen.

Eine mittlere Ansicht gab zwar die letztere Behauptung zu, erinnerte jedoch daran, daß die Kenntniß einer fremden Sprache doch ohne Zweifel als ein bedeutendes Bildungsmittel gelten müsse, und insbesondere die Kenntniß einer Sprache, wie der lateinischen, auch für das Verständniß der eigenen Muttersprache und den Unterricht in derselben von bedeutendem Nutzen sei. Es müsse also doch die Erlernung fremder Sprachen jedenfalls als wünschenswerth erscheinen, und wenn es möglich wäre, den Lehrern dazu Gelegenheit geboten werden, zu ihrer Bildung und zu ihrem Fortkommen. Aber gerade die Möglichkeit, d. h. die Erreichbarkeit des bezeichneten Zieles, wurde von dieser Seite stark in Zweifel gezogen, wenn man die fremden Sprachen zu obligatorischen Lehrgegenständen machen wolle. Diese Gegenstände würden einen so großen Umfang von Lehrstunden, und von den Zöglingen eine so große Kraft-Anstrengung in Anspruch nehmen, daß eine Vereinbarkeit dieses Zweckes mit dem Hauptzweck des Lehr-Planes kaum glaublich erscheine. Auch werde ja die Forderung natürlich in der Voraussetzung gestellt, daß das Seminar nicht etwa erst die ersten Anfangsgründe in den fremden Sprachen lehren solle, die Präparanden vielmehr ein erhebliches Maß von Vorkenntnissen in's Seminar mitbringen müßten. Diese Voraussetzung indeß erscheine ja eben für unsere gegenwärtigen Verhältnisse schlechterdings unerreichbar; sehr vielen, vielleicht den meisten Aspiranten sei es, sowohl nach ihren Befähigungen, als auch nach ihren äußeren Mitteln durchaus nicht möglich, die geforderten Vorkenntnisse im Lateinischen und Französischen mitzubringen; und es wäre nicht nur unbillig, alle diese vom Seminar auszuschließen, sondern auch unzweckmäßig im Hinblick auf die Zahl der Meldungen, sowie auch auf sehr zahlreiche Schulstellen, welche noch lange ohne Kenntniß fremder Sprachen werden verwaltet werden können. Wenn aber die Besetzung von Rektoraten und Schulvorsteher-Stellen durch Elementar-Lehrer in's Auge gefaßt werde, so dürfe doch dies für einige

begabtere und strebsamere Männer sehr wünschenswerthe Ziel nicht den Anlaß geben, die dazu nöthigen Anforderungen zu einer allgemeinen Regel und damit unerreichbar zu machen. Man möge übrigens auch in Bezug auf den Erfolg sich nicht allzuhohen Vorstellungen hingeben. Die Seminare würden immer günstigen Falls nur einen mäßigen Aufwand an Zeit und Kraft auf die fremden Sprachen verwenden können, und es dabei natürlich auch nur zu mäßigen Leistungen bringen. Durch eine mittelmäßige Kenntniß dieser Sprachen aber werde nicht die gewünschte Bildung erreicht, nicht einmal ein eingehendes Verständniß der in unserer Literatur zirkulirenden fremden Ausdrücke. Diese fremdsprachlichen Ausdrucksweisen beruhen auf einem langen geschichtlichen Prozeß unserer wissenschaftlichen Entwickelung, und nur derjenige habe ein eigentliches Verständniß für dieselben, der durch eine tiefere Bildung sich diesen Prozeß angeeignet habe. Durch eine mittelmäßige Kenntniß des Französischen und Lateinischen verstehe man z. B. noch nicht, was Ausdrücke wie Humanität und Liberalismus, was fakultative oder obligatorische Civil-Ehe u. a. m. bedeuten. Komme es aber nur darauf an, eine gewisse Vertrautheit mit solchen fremdländischen Ausdrücken zu gewinnen, so könne man diesen Zweck zur Genüge durch fleißiges Zeitungslesen erreichen. — Gegen das Obligatorische wurde noch insbesondere die Hinzunahme des Englischen geltend gemacht. Man könne doch nicht leugnen, daß die Forderung des Englischen neuerdings ebenso berechtigt sei, wie die des Französischen. Nicht nur mehrten sich fortwährend die konkreten Verhältnisse in unserm Vaterland, welche eine Kenntniß des Englischen verlangen: es werde auch in den letzten Dezennien das Englische in unserer gebildeten Welt immer mehr mit dem Französischen auf gleiche Linie gestellt. Solle man nun etwa alle drei fremde Sprachen obligatorisch machen? — Diese mittlere Auffassung ging also dahin: daß es wünschenswerth sei, den Seminaristen Gelegenheit zur Fortbildung in den fremden Sprachen zu gewähren, soweit es die jedesmaligen Verhältnisse gestatten, daß man aber in der Gegenwart bestimmt davon abstehen müsse, die fremden Sprachen obligatorisch zu machen.

Auf der andern Seite indeß wurde die obligatorische Forderung aufrecht erhalten und demgemäß der Antrag gestellt:

Die Fortbildung in der lateinischen und französischen

> Sprache bis zu dem Ziele der Abgangs-Prüfung einer Realschule erster Ordnung ist obligatorischer Unterrichts-Gegenstand für das Seminar.

Der Antrag konnte indeß nicht die Mehrheit der Stimmen erlangen und wurde abgelehnt.

Ein anderer Antrag ging dahin, wenigstens das Lateinische zum obligatorischen Unterrichts-Gegenstande zu machen, und formulirte sich also:

> Auch ist in den Unterrichtsplan des Seminars die lateinische, französische und englische Sprache aufzunehmen. Für die Seminaristen ist die Theilnahme am Lateinischen obligatorisch, am Französischen und Englischen fakultativ.

Aber auch dieser Antrag wurde abgelehnt.

Noch wurde eine ganz andere Ansicht geltend gemacht. Ein Mitglied nämlich, welches den Unterricht in fremden Sprachen in erster Linie aus dem Lehrplan der Seminare gänzlich ausschließen wollte, führte aus: wenn man einmal die fremden Sprachen ins Seminar aufnehmen wolle, so müsse dann das Augenmerk nicht auf die Erweiterung der Kenntnisse, sondern vornehmlich auf die methodische Verarbeitung und Anwendung gerichtet sein. Auch müsse dem Direktor der Anstalt anheimgegeben werden, zu diesen nicht obligatorischen Lehrgegenständen nur diejenigen Zöglinge zuzulassen, welche nicht in den Hauptgegenständen der Seminarbildung zurückblieben. — Dem wurde entgegnet, daß die methodische Behandlung sich für diesen Gegenstand wie für alle anderen von selbst verstände, um deswillen allein aber dieser Unterricht nicht ins Seminar aufgenommen werden dürfe, vielmehr nur dann, wenn eine wirkliche und wesentliche Fortbildung in denselben beabsichtigt werde. Auch erscheine es nicht ganz billig, dem Direktor die Vollmacht der Ausschließung zu geben und damit manchen Zöglingen die beste Unterlage für ihr künftiges Fortkommen zu rauben.

Der desfallsige Antrag ging dahin, den letzten Satz des ursprünglichen Antrages also zu verändern:

> Zugleich müssen die Seminare den Zöglingen, welche die erforderlichen Vorkenntnisse besitzen und in den Hauptgegenständen nicht zurückbleiben, Anleitung geben zur methodischen Behandlung des Elementar-Unterrichts im Lateinischen und Französischen, womöglich auch in der englischen Sprache.

Der Antrag wird abgelehnt.

Es wird ferner beantragt, die Worte „womöglich“ in dem Satz des ursprünglichen Antrages zu streichen, so daß der Satz danach lauten würde:

Zugleich müssen die Seminare den Zöglingen Gelegenheit bieten, im Lateinischen, Französischen und Englischen ihre Kenntnisse zu erweitern.

Auch dieser Antrag wird abgelehnt.

Ein anderer Antrag geht dahin, das Wort „womöglich“ unmittelbar vor „im Englischen“ zu setzen, so daß der Satz danach lauten soll:

Zugleich müssen die Seminare den Zöglingen Gelegenheit bieten, im Lateinischen und Französischen, womöglich auch im Englischen ihre Kenntnisse zu erweitern.

Mit dieser Abänderung wird der Satz angenommen.

Endlich wurde daran erinnert, daß doch in Rücksicht auf die Polnisch redende Bevölkerung bedeutender Landestheile, der polnischen Sprache Erwähnung geschehen müsse. Es wurde zwar dagegen auf die Inkongruenz dieses Gegenstandes aufmerksam gemacht, weil es sich in Bezug auf die anderen Sprachen lediglich um ihre Bedeutung als Bildungsmittel handle, nicht aber um nationale Interessen. Die Mehrheit der Kommission beschloß indeß, aus der erwähnten Rücksicht, folgenden Zusatz anzunehmen:

Auf die polnische Sprache ist nach der Oertlichkeit Rücksicht zu nehmen.

Schließlich sei noch erwähnt, daß der Herr Regierungs-Kommissarius, nach der Ansicht der Regierung über den Unterricht in den fremden Sprachen befragt, entgegnete: er habe keinen Auftrag, in dieser Beziehung eine Erklärung der Regierung abzugeben.

Das Urtheil der Kommission über die Seminar-Bildung lautet nunmehr mit den angenommenen Abänderungen folgendermaßen:

Für die Ausbildung der Volksschullehrer auf den Seminarien ist das beschränkende, den gegenwärtigen Anforderungen des Volkslebens widersprechende System der Regulative zu verlassen, und dagegen in einem mindestens dreijährigen Kursus durch gründliche und umfassende Unterweisung, namentlich auch in Geschichte und Naturwissenschaften,

den Zöglingen ein möglichst hohes Maß von Kenntnissen, sowie von religiös-sittlicher, wissenschaftlicher und pädagogisch-praktischer Bildung zu gewähren.

Zugleich müssen die Seminare den Zöglingen Gelegenheit bieten, im Lateinischen und Französischen, womöglich auch im Englischen, ihre Kenntnisse zu erweitern.

Auf die polnische Sprache ist nach der Oertlichkeit Rücksicht zu nehmen.

---

4) Seminar-Lehrer und Seminar-Direktoren. — Die vierte Proposition der Breslauer Petition verlangt, daß nur solche Männer als Seminar-Lehrer angestellt werden, „die ein umfassendes Wissen besitzen und sich als tüchtige Lehrer bereits bewährt haben." Sie erinnern an die Erfahrung, daß nicht selten Kandidaten der Theologie an den Seminaren als Lehrer angestellt werden, die noch keine Proben eines umfassenden Wissens gegeben, und insbesondere noch kein Schul-Amt bekleidet haben. Andererseits gingen ebenso häufig Seminaristen nach vollendetem Seminar-Kursus unmittelbar in das Lehr-Amt an dem Seminar über. Beides sei offenbar unzweckmäßig. Wer Lehrer ausbilden solle, der müsse nicht nur ein tüchtiges Wissen bekundet, sondern namentlich im praktischen Schul-Amt bereits eine vorzügliche Lehrbefähigung bewiesen haben. — Sie fügen sodann den zweiten Wunsch hinzu: „Der Direktor gehe in der Regel aus der Zahl der Seminar-Lehrer hervor." Sie haben nichts dagegen, daß unter Andern auch Theologen in dieses Amt gelangen; aber doch nicht schon darum, weil sie Theologen sind, seien sie zu Seminar-Direktoren geeignet. Und darum sei bei der Ernennung auf die Theologie nicht Rücksicht zu nehmen, sondern vor allen Dingen darauf zu sehen, ob eine Bewährung und Meisterschaft in der Lehrkunst vorhanden sei, d. h. die pädagogische Qualifikation komme allein in Betracht.

In Bezug auf die Anforderungen an die Seminarlehrer wurde in der Kommission anerkannt, daß sie berechtigt seien. Die Fassung der Berliner Petition indeß, welche in Nr. 3 des ersten Abschnittes solche Männer verlangt, „die sich bei

einem ausreichenden Wissen praktisch als die Tüchtigsten bewährt haben" — erschien als die glücklichere. Denn es könne für die Stellung eines Seminarlehrers ein „umfassendes" Wissen nicht wohl beansprucht werden. Und überdies sei der Accent hier nicht so sehr auf das Wissen zu legen, was selbstverständlich ein für die Stellung ausreichendes sein müsse, als vielmehr auf die praktische Bewährung. Dies sei an sich das Wichtigere, daß der, welcher Lehrer bilden soll, vor Allem seine Lehrtüchtigkeit bereits bewährt habe, und überdies sei diese Seite besonders hervorzuheben, weil wohl gerade gegen diese Forderung am meisten gefehlt worden sei.

In Betreff der Seminar-Direktoren fand man den Wunsch gerecht, daß bei der Wahl bewährte Seminarlehrer ins Auge gefaßt werden: als „Regel" jedoch könne man das nicht aufstellen. Ein guter Lehrer sei darum noch nicht zum Direktorat befähigt. Bei der Wahl von Direktoren sei lediglich auf ihre pädagogische Tüchtigkeit und ihre Befähigung zur Leitung einer Anstalt zu sehen, und also Qualifizirte zu ernennen, mögen sie nun innerhalb oder außerhalb des Lehrer-Kollegiums gefunden werden. Es schien aber auch der Kern dieses Verlangens vielmehr in der Negation zu liegen, daß nämlich nicht, wie es gegenwärtig zu geschehen pflegt, vorzugsweise oder gar ausschließlich Theologen in die Direktorate berufen werden. Und in dieser Negation konnte man das Verlangen nur billig finden. Der Theologe als solcher eigne sich um seiner Theologie willen nicht schon zum Seminarlehrer, noch weniger zum Seminar-Direktor. Werde auch ein Theologe in solche Stellung berufen, so müsse das ohne alle Rücksicht auf seine theologische Qualität und ausschließlich um seiner hervorragenden schulmännischen Tüchtigkeit willen geschehen.

Es wurde darum in dieser Richtung vorgeschlagen, den Kern der desfallsigen Forderungen in folgende zwei Sätze zusammenzufassen:

> An Seminarien sind nur solche Lehrer anzustellen, die sich bereits als lehrtüchtig bewährt haben. Zu Seminar-Direktoren sind nicht vorzugsweise Theologen zu ernennen, sondern vor allen Dingen bewährte Schulmänner und Pädagogen.

Diesem Vorschlage schließt man sich von einer Seite in der Kommission an, wünscht aber den Satz theils schärfer,

theils umfassender ausgedrückt und im Zusammenhang mit der Frage der Organisation des Schulwesens behandelt zu sehen. Es wird in dieser Richtung folgender Satz vorgeschlagen:

> Zu Rektoren der Stadtschulen, Seminar-Direktoren, Kreisschul-Inspektoren und Schulräthen sind nicht grundsätzlich Theologen zu berufen, sondern ausschließlich nur Männer von bewährter pädagogischer Bildung.

Der Herr Regierungs-Kommissarius machte gegen diesen letzteren Vorschlag einige thatsächliche Bemerkungen, um die Regierung gegen den Vorwurf „grundsätzlicher" Bevorzugung von Theologen zu vertheidigen. Er erinnerte daran, daß die Regierung zu Kreisschul-Inspektoren nur Theologen ernennen dürfe, weil dies Amt nach der bestehenden gesetzlichen Ordnung an ein Pfarramt gebunden sei. Bei Rektoraten finde in der Regel dasselbe statt wegen der Verbindung des Rektorats mit einem Pfarramt. Endlich führte er die dermalige Besetzung fast sämmtlicher Seminar-Direktorate statistisch vor, um den Beweis zu liefern, daß unter den Direktoren ziemlich viele Nicht-Theologen zu finden seien, auch einige Illiteraten. Und die angestellten Theologen seien durchgängig solche, die früher ein Schul-Amt bekleidet haben; und nur um ihrer Auszeichnung im Schul-Amt willen seien sie berufen. Die „grundsätzliche" Bevorzugung von Theologen werde also wohl nicht zu beweisen sein.

Den thatsächlichen Erinnerungen konnte nicht wohl widersprochen werden. Und auch darin wurde von anderer Seite beigestimmt, daß die Bezeichnung „grundsätzlich" vermieden werden müsse, weil für eine solche Beschuldigung der Beweis schwer zu führen sei. Man konnte indeß, ohne die Richtigkeit der thatsächlichen Mittheilungen des Herrn Regierungs-Kommissarius zu bestreiten, doch seinen Schlußfolgerungen die Zustimmung versagen. Wenn sich unter den Seminar-Direktoren noch eine Anzahl von Männern befinde, die nicht Theologen sind, so dürften dieselben wohl aus einer früheren Periode stammen. In den letzten zwanzig Jahren sei kein Seminar-Direktor aus dem Stande der Elementarlehrer hervorgegangen; und fast in demselben Zeitraum würde sich kaum ein Fall aufweisen lassen, daß Andere als Theologen in dies Amt berufen wären. Der Beweis könne zwar nicht geführt werden, daß sie nicht um ihrer Qualifikation

im Schulfach willen berufen seien: thatsächlich aber erscheine diese lehramtliche Qualifikation bei einigen nicht sehr hervorragend. Es liege in dieser Berufung von Theologen offenbar ein einseitiges Prinzip, und eben diesem Prinzip müsse entgegengetreten werden. Das könne jedoch geschehen, ohne das bedenkliche Wort „grundsätzlich" zu gebrauchen.

Auch wurde gegen den umfassenderen Antrag noch geltend gemacht, daß er an dieser Stelle der Berathung zu weit greife; aus demselben Grunde indeß von anderer Seite beantragt, diese ganze Frage mit Einschluß der Qualifikation von Seminar-Lehrern und Direktoren auf die Organisations-Frage zu verschieben. Der besagte allgemeinere Antrag wurde aus dieser Rücksicht für diese Stelle zurückgezogen; jedoch konnte sich die Kommission nicht entschließen, auch die Beschlußnahme über die vorliegende spezielle Frage um deswillen hinauszuschieben, bildete vielmehr ihrem früheren Beschluß gemäß auch über diesen Punkt sich schon an dieser Stelle ihr Urtheil.

Von einer andern Seite wurde aber gerade dieser zweite Theil des Urtheils angegriffen und beantragt, daß der Passus über die Berufung von Theologen wegfalle. Man erinnerte an die Verdienste der Theologie um die Schule: unser gesammtes Deutsches Schulwesen stamme doch von der Theologie, die Theologen hätten unsere Nation erzogen. Wenn man es auch als einen Fortschritt anerkennen müsse, daß die Schulwissenschaften und das Schulwesen sich neuerdings von der Theologie emanzipiren, so sei es doch unbillig, nunmehr gegen die Berufung von Theologen so zu polemisiren. Es erscheine das geradezu bedenklich, weil es den Anschein haben könnte, als wolle man in den Chorus mit einstimmen, der sich neuerdings gegen Alles, was Theologie und Kirche heißt, feindselig erhebt. Ueberdies erwähle die Regierung zu den Lehrstellen an den Seminarien vornämlich wohl nur deshalb überwiegend Theologen, weil sehr wenig andere qualifizirte Bewerber vorhanden seien.

Dagegen wurde zunächst hervorgehoben, daß jedenfalls die Petenten von dem Vorwurf nicht getroffen würden, als ob sie gegen Kirche und Theologie sich feindselig verhielten: sie erklärten nicht nur, daß sie durchaus nicht gemeint seien, Theologen von diesen Stellen auszuschließen, sie verwahrten sich sogar gegen den Verdacht, als ob sie „die Trennung der Schule von der Kirche" wünschten. Die Berufung von Theo-

logen sei aber offenbar nicht so zufällig, es komme vielmehr darin ein Prinzip zu Tage, möge man sich dessen bewußt sein oder nicht, dasselbe Prinzip, aus welchem die Regulative geflossen sind: daß nämlich der religiös-konfessionelle Unterricht mit seinem massenhaften kirchlichen und dogmatischen Material als Mittelpunkt und vorherrschender ja fast alleinherrschender Zweck des gesammten Volksschulwesens betrachtet werde. Sei man ein Gegner dieses Prinzips, so müsse man auch die damit zusammenhängende vorzugsweise, ja fast ausschließliche Berufung von Theologen mißbilligen. Der Theologie geschähe ja damit kein Leid, ihre Verdienste auch um die Schulwissenschaften könne man anerkennen, ohne der natürlichen Entwickelung der Gegenwart zu widerstreben, welche eben eine Entlassung der Schule aus der kirchlichen Vormundschaft mit sich bringe. Und wenn nun eine kirchliche Restauration die gegenwärtige Entwickelung hemmen und in das alte Verhältniß zurückdrängen wolle, so sei es in der Ordnung, dagegen Protest einzulegen. Weiter aber besage jener Satz nichts.

Demgemäß wird der Antrag, die Worte „nicht vorzugsweise Theologen" zu streichen, **abgelehnt** und beide Sätze des obigen Antrags unverändert angenommen.

Das Urtheil der Kommission lautet demnach:

> **An Seminarien sind nur solche Lehrer anzustellen, die sich bereits als lehrtüchtig bewährt haben. Zu Seminar-Direktoren sind nicht vorzugsweise Theologen zu ernennen, sondern vor allen Dingen bewährte Schulmänner und Pädagogen.**

---

5) „**Die Seminare sind nur in größeren Städten zu errichten**" — so lautet die fünfte Proposition der Breslauer Petition; und die Berliner schließen sich dem Gedanken wenigstens in ihren Motiven zur Seminarbildung an. — Die Breslauer führen die ganze Reihe von Bildungsmitteln vor, welche die großen Städte gewähren und durch welche die Anschauung des jungen Lehrers nach allen Richtungen hin erweitert wird. Der Verkehr mit Menschen höherer Bildung wirke bessernd auf die Sitten und veredelnd auf die Sprache des jungen Mannes, während ein

linkisches Benehmen nicht selten die Frucht kleinstädtischen Aufenthaltes sei. Hochmuth und Dünkel gedeihen vorzugsweise in kleinen Städten und auf dem Lande, d. h. in einer Umgebung, über welche man sich in seinem Wissen erhaben fühle; die großen Städte mit ihren geistigen Größen ließen den Hochmuth nicht aufkommen. Die Gefahren des Sittenverderbens seien in beschränkteren Verhältnissen nicht minder vorhanden, als in großen Städten.

In der Kommission konnte man sich diesen Gedanken nicht in dieser Allgemeinheit aneignen; es war vielmehr die Meinung vorherrschend, daß für das Eine wie für das Andere erhebliche Gründe sprechen und darum eine allgemeine Regel gar nicht aufgestellt werden müsse. Die größeren Städte forderten auch einen bedeutenderen Kosten-Aufwand, der nicht immer zu erschwingen sei. Von den umfassenden Bildungsmitteln werde der Seminarist wegen Mangel an Zeit und Mitteln nicht allzu großen Gebrauch machen können, und seine Sitten durch Verkehr mit Höhergebildeten zu veredeln, werde die Gelegenheit auch nur sparsam sein. Hochmuth aber und Dünkel gedeihen überall, in großen wie in kleinen Städten, und sie seien die Frucht von Halbwisserei und schlechter Erziehung, und kommen ebensogut im geistlichen und im gelehrten Stande vor. Für viele angehende Volksschullehrer werde der Aufenthalt in kleineren Städten im Hinblick auf ihre Mittel wie auf ihre zukünftige Lebenslage zweckmäßiger sein. Und darum erscheine es als das Richtige, namentlich auch um den verschiedenartigen Bedürfnissen zu entsprechen, wenn es Schullehrer-Seminare gebe sowohl in größeren wie in kleineren Städten. Nur das sei richtig, daß jedenfalls nicht g r u n d s ä t z l i c h die Seminare n u r in kleinere Städte verlegt werden müßten.

Zugleich glaubte die Kommission an dieser Stelle den Gedanken der Petenten, der gelegentlich in den Motiven vorkommt, besonders ausdrücken zu müssen, daß nämlich nicht etwa besondere Bildungs-Anstalten für städtische Elementarlehrer und besondere für ländliche zu errichten sind, vielmehr dieselben Anstalten für die Ausbildung sämmtlicher Volksschullehrer zu berechnen. Sie faßte demnach ihr Urtheil in folgende beide Sätze zusammen:

D i e S e m i n a r e s i n d n i c h t a u s s c h l i e ß l i c h i n k l e i n e S t ä d t e z u v e r l e g e n.

Eine gesonderte Vorbildung für künftige Lehrer an Land- und Stadt- oder sogenannten Mittelschulen ist nicht einzuführen.

6) Für das Internat der Seminare verlangen die Breslauer Petenten eine Haus-Ordnung, die den Seminaristen nicht von dem Verkehr mit dem Leben außerhalb des Seminars abschließt. Sie sind nicht gegen die Internate überhaupt, halten es nur für nöthig, einmal, daß der junge Mann in diesem Lebensalter nicht völlig dem Verkehr mit anderen Menschen entzogen werde, und andrerseits, daß er nicht auf Schritt und Tritt beobachtet werde, sondern ein gewisses Maß von Selbstständigkeit ihm vergönnt sei. Sie machen auf die schädlichen Folgen aufmerksam, welche aus solcher Absperrung und Bevormundung gewöhnlich hervorzugehen pflegen.

Die Internate haben bekanntlich viele Lobredner und viele Tadler. Die Einen erblicken in Internaten die besten Erziehungs-Anstalten und den sichersten Schutz gegen Verirrungen für den erwachsenden Jüngling. Andere halten diese Abschließung für nachtheilig und meinen, daß es besser sei, den jungen Mann schon in frühen Jahren an ein gewisses Maß von Selbstständigkeit zu gewöhnen; denn Erziehung habe doch eben den Zweck, aus einem Unmündigen einen selbstständigen Menschen zu bilden, und dieser Zweck werde nicht genügend erreicht, wenn nicht während der Erziehungszeit dafür gesorgt werde, daß die wachsende Selbstständigkeit in zunehmendem Maße Raum und Gelegenheit finde, sich zu bethätigen. Man erkennt deshalb an, daß der Wunsch gerechtfertigt sei, für die Internate eine mildere und in gewissem Maße freilassende Haus-Ordnung zu erlangen. Man verhehlte sich aber auch nicht, daß das besondere Schwierigkeiten habe; wo einmal Internate bestehen, gehe es ohne eine feste und strenge Haus-Ordnung nicht ab, und werde es kaum möglich sein, für die Freiheit des Einzelnen allzu großen Spielraum zu gewinnen. Dagegen werde dem Uebelstande viel besser abgeholfen durch eine andere Anordnung, welche die Petenten nicht beantragen: wenn man nämlich dafür sorge, daß die Internate an Seminaren nicht obligatorisch seien. Dadurch würde zugleich den verschiedenen Ansichten über Erziehung und über Nützlichkeit der Internate

Rechnung getragen: es müsse doch Eltern, je nach ihrer Ansicht über Erziehung, wenn sie ihren Sohn einer Anstalt anvertrauen, die Möglichkeit offen bleiben, ihn außerhalb der Anstalt wohnen zu lassen. Es wurde daher vorgeschlagen, zwar den Satz der Breslauer Petenten sich anzueignen, aber das viel wichtigere „Nichtobligatorische" einzufügen, so daß es heiße:

> das Internat in den Seminaren darf nicht obligatorisch, und nicht mit einer solchen Haus-Ordnung verbunden sein, die den Seminaristen vom Verkehr mit dem Leben außerhalb des Seminars abschließt.

Dagegen wurde von einer andern Seite starker Widerspruch erhoben, und das Internat in aller Weise befürwortet. Es wurde auf die sittlichen Nachtheile und Verirrungen hingewiesen, welche aus dem Wohnen außerhalb der Anstalt nicht bloß für die Externen, sondern auch für die Internen hervorgingen, auf Ausschweifungen und frühe Verlöbnisse und dergleichen. Eine freilassende Haus-Ordnung sei allerdings wünschenswerth; aber der junge Mann müsse in diesen Jahren in eine strenge, fast militairische Zucht genommen werden, besonders die Seminaristen, von denen die meisten aus niedrigen Ständen kämen, für die deshalb diese Jahre fast die einzige Zeit eigentlicher Erziehung bildeten. Auch hätten die besseren von den jungen Leuten in dieser Lebens-Periode gar keine anderen Interessen, als tüchtig was zu lernen. Die äußere Welt gehe sie nichts an. Ein Internat sei unter allen Umständen besser als ein Externat, und die Wünsche der Eltern kämen in Bezug auf die Zucht und Ordnungen einer Erziehungs-Anstalt nicht in Betracht.

Der Widerspruch konnte indeß die anderen Mitglieder nicht überzeugen. Sie blieben dabei, daß die Erziehung am besten bei relativer Selbstständigkeit gedeihe, und daß eine klösterliche Absperrung wenigstens der protestantischen Auffassung von Sittlichkeit nicht entspreche. Allen sittlichen Nachtheilen der Freiheit lassen sich eben so viele sittliche Verirrungen des Internates gegenüberstellen, und namentlich sei die Gefahr nach der Entlassung aus dem Internat jedenfalls größer. — Der Ansicht der Eltern müsse Rechnung getragen werden, da immer in erster Linie über die Erziehung die Eltern zu verfügen haben, und es ungerecht wäre, wenn man Eltern, die ihren Sohn zum Volksschullehrer bestimmen, weil sie ihn nicht dem Internat anvertrauen mögen,

darum dieses Ziel verschließen wollte. Auch werde durch die Freigebung eines Externats die Möglichkeit gewährt, eine größere Zahl von Zöglingen in der Anstalt zu haben. Wenn jene Ansicht von der Unerläßlichkeit der Internate richtig wäre, so müßten doch konsequent alle Preußischen Schul-Anstalten in Internate umgewandelt werden. Sei es aber zulässig nicht nur für die Universitäten, sondern auch für Real-Schulen und Gymnasien, daß die Zöglinge in der Mehrzahl außerhalb der Anstalten wohnen, und denke Niemand daran, dies Verhältniß umzugestalten: so sei nicht abzusehen, warum diejenigen jungen Männer, welche sich dem Beruf des Volks-Schullehrers widmen, allein von dieser Regel eine Ausnahme machen, und für die Zeit ihrer Ausbildung von Licht und Luft der Welt abgesperrt werden sollten.

Das betreffende Mitglied gab seinen Widerspruch nicht auf, die Mehrheit der Kommission dagegen eignete sich den obigen Vorschlag an und fällte demnach folgendes Urtheil:

„Das Internat in den Seminaren darf nicht obligatorisch und nicht mit einer solchen Haus-Ordnung verbunden sein, die den Seminaristen vom Verkehr mit dem Leben außerhalb des Seminars abschließt.

---

7) Endlich hat die Berliner Petition unter Nr. 4. einen Wunsch in Betreff der Besetzung von Schulvorsteher-Stellen an Elementar- und Mittel-Schulen. Petenten wünschen, daß nach einem besonderen Reglement alljährlich eine Prüfung stattfinde, durch welche man sich die Befähigung für ein solches Amt erwerben könne. Zu dieser Prüfung soll Jeder zugelassen werden, der seine Qualifikation zum Lehrer überhaupt nachgewiesen und mindestens fünf Jahre an einer Schule praktisch gewirkt hat. — Sie führen aus, daß für die Leitung einer Schule nicht sowohl eine bestimmte Summe von Kenntnissen, als vielmehr eine praktische Tüchtigkeit und Erfahrung gehören. Es sei darum nicht billig, auch für die Zukunft es als Regel festzuhalten, wie es gegenwärtig fast durchgängig der Fall sei, daß nämlich nur Literaten in die Rektorate und Hauptlehrerstellen an diesen Schulen berufen werden. Es sei kein Grund vorhanden, Elementar-Lehrer, falls sie ihre Qualifikation nachweisen, von diesen Stellen auszuschließen, und die Erfahrungen, welche man

z. B. in Berlin in dieser Beziehung neuerdings gemacht habe, sprächen zu Gunsten der Elementar-Lehrer. Solche Ausschließung werde noch viel weniger berechtigt sein, wenn eben, wie verlangt wird, die Seminarien auch Unterricht in fremden Sprachen ertheilten, und damit die Seminaristen befähigten, auch zur Leitung von solchen Mittelschulen zu gelangen, in denen fremde Sprachen betrieben werden.

Die Kommission erkannte als den Kern dieser Forderung den Wunsch, daß es auch Elementar-Lehrern durch die ganze Art ihrer Ausbildung möglich gemacht werde, weiter zu kommen und in die Vorsteherstellen an Elementar- und Mittel-Schulen einzurücken, und diesen Wunsch mußte sie als einen gerechten anerkennen. Es wurde zwar in Erinnerung gebracht, daß die Zulassung von Elementar-Lehrern zu Rektoraten in kleinen Städten meistens nicht darum ausgeschlossen sei, weil sie nicht Literaten sind, sondern wegen des herkömmlichen Verhältnisses, daß die Mehrzahl dieser Rektorate stiftungsmäßig mit Predigt-Aemtern verbunden ist, und darum auch für die Zukunft Elementar-Lehrer, ja überhaupt Andere, als Theologen erst dann in diese Stellen gelangen könnten, wenn ihre Verbindung mit dem Predigt-Amt gelöst sein würde, was aber in vielen Fällen schwer erreichbar sein möchte. Soweit aber dies Hinderniß nicht bestehe, konnte man den Petenten nur beitreten und eignete sich die Ansicht an, daß es durch tüchtige Ausbildung allen strebsamen Männern dieses Standes ermöglicht werden müsse, in günstigere Stellungen zu gelangen. Es wurde in diesem Sinne beantragt, zu urtheilen:

> Es ist durchaus kein Grund vorhanden, die auf Seminarien ausgebildeten Elementarlehrer von Schulvorsteher-Stellen (Rektoraten) an Elementar- und Mittelschulen auszuschließen, und diese lediglich mit Literaten zu besetzen.

Von anderer Seite wurde noch ein weitergehender und speziellerer Zusatz beantragt:

> daß nämlich, außer den Prüfungen im Seminar, noch alljährlich eine Prüfung für Hauptlehrer und Schul-Vorsteher an Elementar- und Mittelschulen stattfinde; und jeder Schulamts-Kandidat zu jeder Art von Prüfung, namentich auch pro Rectoratu zugelassen werde, daß aber nur solche Lehrer zur Prüfung zugelassen werden, die wenigstens zehn Jahre im Amt gewesen sind.

In Bezug auf diesen Vorschlag wird bemerkt, daß man sich zwar den Sinn desselben in seinem Haupttheile aneignen könne, daß er aber zu spezielle Bestimmungen habe. Es sei hier nicht nöthig, die bestimmte Zahl von zehn Jahren festzustellen. Außerdem sei der Satz, daß jeder Schulamts-Kandidat zu jeder Art von Prüfung zugelassen werden müsse, gleichviel wo er sich seine Bildung erworben habe, in dieser Allgemeinheit doch bedenklich, und man habe überdies keinen Anlaß, einen Satz von solcher Tragweite auszusprechen, wo es sich doch nur um die Erreichung eines ganz konkreten Zieles handle. Es werde der Intention des Antragstellers genügt, wenn man zu dem oben gestellten Antrag den Zusatz mache:

> Es müssen Prüfungen angeordnet werden, welche jedem Elementarlehrer die Möglichkeit gewähren, dies Ziel zu erreichen.

Hiernach wird der bezeichnete speziellere Antrag abgelehnt, und der obige Antrag mit dem letzten Zusatz angenommen.

Die Kommission urtheilt also:

> Es ist durchaus kein Grund vorhanden, die auf Seminarien ausgebildeten Elementarlehrer von Schulvorsteher-Stellen (Rektoraten) an Elementar- und Mittelschulen auszuschließen, und diese lediglich mit Literaten zu besetzen. Es müssen Prüfungen angeordnet werden, welche jedem Elementarlehrer die Möglichkeit gewähren, dies Ziel zu erreichen.

II.

Besoldung.

Natürlich äußern beide Petitionen dringliche Wünsche in Bezug auf bessere Besoldung der Volks-Schullehrer; und ebenso sind in jeder der übrigen inzwischen eingegangenen Petitionen darauf bezügliche Wünsche ausgesprochen. Es wäre auch geradezu befremdlich, wenn in irgend einer Petition dieser Punkt mit Stillschweigen übergangen würde. Die klägliche Dotirung der Volks-Schullehrerstellen ist ja seit langen Jahren Gegenstand der Klagen und Beschwerden, ja

die gerechteste Klage, die im Lande besteht, und die Abhülfe läßt noch immer auf sich warten, trotzdem sie in einem Artikel der Staats-Verfassung seit 12 Jahren feierlich verheißen ist. Gratifikationen aber machen das Uebel nur ärger und wirken nicht selten demoralisirend. Die Besoldungs-Verhältnisse der Volks-Schullehrer sind so unzureichend und dürftig, daß jedermann aus eigener Anschauung Fälle berichten kann, die kaum glaublich erscheinen. Auch in den Petitionen wird es gelegentlich ausgesprochen, daß viele Lehrer mit Neid auf den Tagelohn der Maurergesellen blicken, und an anderen Orten, daß Manche sich glücklich schätzen würden, wenn ihre Einnahmen das Einkommen von Tagelöhnern und Fabrikarbeitern erreichten. Genug — daß die Klage begründet sei, darüber ist im ganzen Lande kein Mensch im Zweifel.

Die Petitionen betreten nun verschiedene Wege, um ihre Ansichten über die Abhülfe kund zu thun. Die Breslauer Petenten begnügen sich, allgemeine Grundsätze aufzustellen, und dieselben in den Motiven durch genauere Zahlen-Angaben zu rechtfertigen. Die Berliner Petition dagegen entwirft ein vollständiges Besoldungs-System, mit genauesten Bestimmungen über Minimal-Gehälter für ländliche und städtische Stellen, in kleinen, mittleren und großen Städten, für Hauptlehrer und Vorsteher; über Anciennitäts-Zulagen mit Angabe der Höhe und der Zeiträume und dergleichen mehr. Noch andere der später eingegangenen Petitionen stellen bestimmte Forderungen, die einen für Minimalsätze, die andern für alle Schulstellen.

Es bewegte sich die Diskussion zunächst um den Punkt, ob man sich begnügen solle, allgemeine Grundsätze aufzustellen, oder sich darauf einlassen, im Anschluß an die Berliner Petition genaue Zahlen-Angaben über Minimalsätze und Anciennitäts-Zulagen zu machen. Das letztere wurde von Einigen auf das Entschiedenste gefordert, von Anderen dagegen überhaupt als unthunlich bestritten. Jedenfalls sei es doch wichtig und zweckmäßig, allgemeine Grundsätze aufzustellen und man könne darum dies sehr wohl in erster Linie thun an der Hand der Breslauer Petition, ohne daß dadurch der späteren Entscheidung über etwanige Aufstellung von Minimalsätzen vorgegriffen würde. Dem schloß sich die Kommission an und beschloß also zunächst im Anschluß an die Breslauer Petition, sich über einige allgemeine Grundsätze zu verständigen.

---

1) Allgemeine Grundsätze. — Die Breslauer Petition behandelt diesen Gegenstand in ihrer siebenten Proposition. Dieselbe lautet:

> Die Volks-Schullehrer sind in Bezug auf ihre Gehalts-Verhältnisse den besser besoldeten Subaltern-Beamten gleichzustellen.

Sie erinnern an Artikel 25. der Staats-Verfassung, in welchem „der Staat den Volks-Schullehrern ein festes, den Lokal-Verhältnissen angemessenes Einkommen gewährleistet"; und weisen dann durch Beispiele und Rechnungen nach, daß das gegenwärtige Gehalt fast nirgends auch nur den nothdürftigsten Anforderungen entspreche. In Schlesien betrage neuerdings das reglementsmäßige Minimal-Gehalt für Landschullehrer 165 Rthlr., die Erträge von Acker- und Garten-Früchten, von Holz 2c. mit eingerechnet. Laut beigefügter spezialisirter Rechnung aber beträgt die Ausgabe eines Landschullehrers in der Gegend von Waldenburg, dessen Hauswesen aus fünf Personen besteht, bei der geringsten Angabe 251 Thaler, und dabei sind weder Unterhalt einer Magd, noch besondere Familien-Ereignisse, wie Geburten, Krankheiten, Todesfälle, noch Ausgaben für die Berufsbildung der Kinder in Anrechnung gebracht. Der Lehrer müsse also, um seine Familie zu erhalten, zu Neben-Beschäftigungen greifen. Auf dem Lande widme er sich entweder dem Ackerbau oder der Gerichtsschreiberei. Bei dem ackerbauenden Lehrer werde aber sehr bald das Lehramt die Nebensache; sein Sinnen und Trachten richte sich auf die Landwirthschaft und ihre Verbesserungen, auf Ackerbestellung, Viehzucht und Kornpreise. Als Gerichtsschreiber habe er nicht nur sehr viel Arbeit, welche Störungen des Unterrichts herbeiführe, sondern gerathe auch als Anfertiger aller Schriftstücke gar gewöhnlich in ärgerliche Unannehmlichkeiten im Verhältniß zu Gemeindegliedern, und zuweilen auch als Vertreter der Gemeinden in Konflikt mit den Behörden. Der Lehrer müsse aber die ganze Kraft seinem Berufe widmen, und wenn er den Anforderungen desselben einigermaßen entsprechen wolle, habe er ausreichende Beschäftigung. Sie führen dann vergleichsweise den Haushaltungs-Etat eines Hauptlehrers in Breslau in speziellen Zahlen-Angaben vor. Die Familie, bestehend aus Mann, Frau, vier Kindern, einem Dienstmädchen, gebraucht in Summa 593 Rthlr., ohne daß außerordentliche Ereignisse, Umzüge,

Schulgelder, Vergnügungen und Luxus-Artikel mit in Anrechnung gebracht sind. Das höchste Gehalt aber einer Haupt-Lehrerstelle beträgt zur Zeit 500 Rthlr. und 50 Rthlr. Mieths-Entschädigung. Der bestgestellte Lehrer also muß, um nur mit Ehren bestehen zu können, zu Privatstunden greifen, und fällt dann gewöhnlich durch übermäßige Anstrengungen frühzeitig in Krankheit und Siechthum. Die Forderung der Gehaltsverbesserung sei also zur Genüge begründet.

Wenn sie nun Gleichstellung der Lehrer in Bezug auf ihre Gehalts-Verhältnisse mit den besser besoldeten Subaltern-Beamten verlangen, so weisen sie darauf hin, daß ausgediente Unteroffiziere und Ober-Feuerwerker, wenn sie leidlich schreiben und rechnen gelernt und einigermaßen anstellig sind, es später im Civildienst bis zu einem Gehalt von 600 bis 800 Rthlrn. bringen; und doch sei die Stellung der meisten Subaltern-Beamten bei Weitem nicht so einflußreich und verantwortlich wie die der Volks-Schullehrer. Und das mit Recht geforderte höhere Maß der Bildung verleihe auch den Anspruch auf angemessene Gehalts-Erhöhung. Sie wüßten sehr wohl, daß viele Stadt- und Land-Gemeinden den höheren Gehalts-Ansprüchen der Lehrer wegen mangelnder Kommunalmittel nicht genügen könnten; da aber habe eben der Staat einzutreten. Denn der Staat habe ein Interesse an tüchtigem Unterricht und tüchtigen Lehrern. Größere Gesittung und höhere Bildung der Unterthanen sei doch gewiß nicht weniger werth als ein wohlorganisirtes Heer. Sie fassen dann am Schluß ihre Ansicht in zwei Wünschen zusammen:

1) daß die Höhe des Gehalts von solcher Beschaffenheit sei, daß die Lehrer wenigstens nach zehnjähriger Dienstzeit im Stande seien, einen eigenen Hausstand zu gründen, ohne dadurch in Nahrungssorgen zu verfallen, und
2) daß das Schulgeld als solches aufhöre und in eine Kommunal-Schulsteuer verwandelt werde.

In der Kommission zog man zunächst den Vergleich mit den Subaltern-Beamten in Betracht. Es wurde von manchen Seiten die Vergleichung nicht für ganz zutreffend gehalten. Von den höheren Subaltern-Beamten werde ein höheres Maß von Bildung gefordert, meistens das Abiturienten-Examen eines Gymnasiums oder einer Realschule erster Ordnung. Sie hätten darum also auch nöthig, ein größeres Bildungskapital in ihre Laufbahn zu stecken, und

darum auch Ansprüche auf höhere Besoldung. Ueberdies wäre die Forderung gar zu unbestimmt: die Differenz zwischen den Gehältern der unteren Subaltern-Beamten und denen der höheren sie gar zu groß. Viele niedere Subaltern-Beamten hätten 180—250 Rthlr., höhere Subaltern-Beamten an Gerichten und Kommunal-Behörden 600—800 Rthlr., und noch andere in den oberen Behörden brächten es auf 1200—1500 Rthlr. Gehalt.

Dem wurde erwidert: die Anforderungen hinsichtlich der Bildung seien doch nicht soviel höhere für die höheren Subaltern-Beamten, und namentlich wenn doch den Volks-Schullehrern eine tüchtigere Ausbildung gewährt werden solle, so würden sie wohl mindestens mit den Abiturienten gleich zu stehen kommen. Bildung aber und Bildungskapital dürften nicht allein als Norm für die Besoldung gelten, sonst müßten die meisten Verhältnisse in der Welt umgekehrt werden: die Stellung und die Bedürfnisse eines Amtes müßten in erster Linie die Entscheidung abgeben über die Besoldung. Die große Verschiedenheit in den Gehältern von Subaltern-Beamten mache die Forderung darum nicht unbestimmt. Einmal brauche man wegen der Gehaltshöhe der höchsten Subaltern-Beamten sich keine Sorge zu machen: wenn man den Elementar-Lehrern den Zugang in Schulvorsteherstellen öffne, so würden sie nicht selten eine ähnliche Höhe erreichen, wie das jetzt schon thatsächlich bei vielen Schulvorstehern der Fall ist. Und sodann gebe es bei aller Verschiedenheit doch ein Durchschnitts-Verhältniß; und die Lehrer würden sehr zufrieden sein, wenn sie eben nur durchschnittlich oder im Allgemeinen so gestellt würden, wie die Subaltern-Beamten. In einer kleinen Stadt der Provinz Brandenburg seien z. B. zehn Lehrerstellen, deren Gehälter sich zwischen den Zahlen 367 und 150 Rthlr. bewegen; in derselben Stadt erhielten die neun Boten des Kreisgerichts 200—275 Rthlr., die Sekretaire bis zum Rendanten des Gerichts 450—700 Rthlr. und die Assistenten und Kanzlisten 400 und 350 Rthlr. Die Lehrer würden gewiß zufrieden sein, wenn diese Gehaltsnormen auf ihre Besoldung in Anwendung kämen.

Der Grundsatz fand schließlich in der Kommission Anerkennung. Die Kommission glaubte indeß dabei nicht stehen bleiben zu dürfen, sondern auch den Staat an seine Verpflichtungen erinnern zu müssen. Die Petenten machen zwar in dieser Beziehung keine Propositionen, erwähnen vielmehr

diese Verpflichtungen nur in den Motiven. Der Volksvertretung aber erscheine es würdig, dieselben mit ausdrücklichen Worten in den Vordergrund zu stellen, und sich nicht mit einer beiläufigen Berührung zu begnügen. Die Kommission einigte sich deshalb zunächst zu folgenden zwei Sätzen:

1) Keine Klasse von Staats-Angehörigen hat gegründetere und dringlichere Ansprüche auf die Verbesserung ihrer Lage als die Volks-Schullehrer, und gegen keinen Stand hat der Staat dringlichere Verpflichtungen als gegen sie.
2) Das Unterrichts-Gesetz muß die Gehalts-Verhältnisse der Volks-Schullehrer so regeln, daß sie im Allgemeinen nicht ungünstiger zu stehen kommen als die Subaltern-Beamten.

Mit der Annahme dieser beiden Sätze hält man auch die erste Schlußforderung der Breslauer Position für erledigt. Denn wenn die Lehrer in ihrer Besoldung den Subaltern-Beamten gleichgestellt würden, so wären sie damit jedenfalls nach zehnjähriger Dienstzeit in die Lage versetzt, einen Hausstand gründen zu können, und sei darum nicht mehr nöthig, dies Verlangen noch besonders auszusprechen.

Man geht dann über zu der zweiten Schlußforderung, nämlich das Schulgeld in eine Kommunal-Schulsteuer zu verwandeln. — Es wird Manches zu Gunsten der Beibehaltung des Schulgeldes gesagt; es wird die Aufbringung desselben auch für die ärmeren Leute nicht so drückend befunden und hervorgehoben, daß, wenn es in eine Kommunal-Steuer verwandelt würde, es ja doch wieder die einzelnen Mitglieder der Kommunen zahlen müßten. —

Dagegen wird erinnert, daß in der Form einer Kommunal-Steuer die Vertheilung doch wesentlich anders zu stehen komme: dann zahle der Aermere mit vielen schulpflichtigen Kindern einen geringen Beitrag, der Wohlhabende mit wenigen oder gar keinen Kindern dennoch einen größeren. Der Streit über Beibehaltung oder Abschaffung des Schulgeldes aber sei fruchtlos, denn die Verfassung habe einmal die Unentgeltlichkeit des Unterrichtes in der öffentlichen Volksschule ausgesprochen, und sobald das Unterrichts-Gesetz in Kraft trete, müsse ohne Zweifel das Schulgeld fallen, und das Aequivalent dafür in einer anderen Form aufgebracht werden. Gegen

die Form der Breslauer Forderung aber wurden auch erhebliche Bedenken geltend gemacht. Namentlich wurde daran erinnert, daß die Schulgemeinde oder Schul-Societät nicht überall mit der bürgerlichen Gemeinde zusammenfalle, sondern vielfach eine wesentlich verschiedene sei; und daß ebenso die Aufbringung des Aufwandes für die Ortsschule nicht nur in verschiedenen Gegenden und Provinzen durch Gesetz und Herkommen sehr verschiedenartig regulirt sei, sondern auch namentlich durchaus nicht mit der Vertheilung der Kommunal-Abgaben harmonire. Es sei also gerathener, eine so durchgreifende Bestimmung sich hier nicht anzueignen, sondern sich einstweilen mit der Bestimmung der Verfassung über die Unentgeltlichkeit des Unterrichts zu begnügen. Die Kommission beschließt darauf, in dieser Beziehung kein besonderes Urtheil aufzustellen.

Der Antrag:

> Wie das Schulgeld aufzubringen, ist den einzelnen Gemeinden zu überlassen. Doch hat die Königliche Staats-Regierung dahin zu wirken, daß allmälig an Stelle der gegenwärtigen Erhebungsart eine angemessenere tritt,

wird abgelehnt.

Desgleichen auch der andere Antrag:

> Die Forderung, das Schulgeld in eine Kommunalsteuer zu verwandeln, findet durch die Ausführung des Artikels 25. der Verfassung von der Unentgeltlichkeit des Unterrichtes in der öffentlichen Volksschule ihre Erledigung,

wird gleichfalls abgelehnt.

Dagegen wird in der Kommission darauf hingewiesen, daß es hier wohl am Orte sein dürfte, den Staat ganz speziell an seine Pflicht zu erinnern, daß er nach der Verfassung aus der Staatskasse zur Aufbesserung von Lehrer-Gehältern Zuschüsse zu leisten habe. Was er jetzt in dieser Richtung thue, sei gar nicht der Rede werth; man müsse erröthen, wenn man diese Summen mit irgend einer Position im Militair-Etat vergleiche. Man müsse geradezu fordern, daß ansehnliche Summen im Etat für diesen Zweck ausgeworfen würden, und daß der Staat nach dieser Seite hin seine Verpflichtungen nicht vergesse. Die Kommission ist mit diesem Gedanken einverstanden, und einigt sich ohne erheblichen Widerspruch zu folgendem Urtheil:

3) Die Staats-Regierung ist nicht nur berechtigt und verpflichtet, die Kommunen zu angemessener Dotirung der Lehrerstellen anzuhalten, sondern auch für die Verbesserung von Lehrer-Gehältern alljährlich eine bedeutend ansehnlichere Summe als bisher im Staatshaushalts-Etat anzusetzen.

---

2) Minimal-Gehalt und Anciennitäts-Zulagen. Die Kommission ging nunmehr zur Berathung derjenigen Forderungen über, welche in Bezug auf die Besoldungen bestimmte Gehalts-Normen aufstellen. Es kam dabei vornehmlich die Petition der Berliner Lehrer in Betracht, die, wie schon bemerkt, ein vollständiges Besoldungs-System für das zu erwartende Unterrichts-Gesetz entwirft.

Die Berliner Petition trifft über die Minimalsätze von Lehrer-Gehältern, sowie über Anciennitäts-Zulagen folgende Bestimmnngen:

A. Besoldungen auf dem Lande.

1) „Für jeden Regierungs-Bezirk wird ein niedrigstes Maß des Einkommens für die Lehrer an öffentlichen Volksschulen festgesetzt, welches nach Maßgabe der Lokal-Verhältnisse bis zum anderthalbfachen Betrage des niedrigsten Einkommens erhöht werden kann."

2) „Das Gehalt für Lehrer auf dem Lande darf nicht weniger als 150 Rthlr. betragen.

   Auf dieses Gehalt ist nicht anzurechnen:

   a) die zu gewährende freie Wohnung, und
   b) eine ausreichende Acker-, Wiesen- und Gartenfläche zur Unterhaltung eines Hausstandes von fünf Personen, oder in Ermangelung derselben eine dem entsprechende Entschädigung an Naturalien oder baarem Gelde. Das baare Gehalt für einen Lehrer auf dem Lande darf nicht unter 50 Rthlr. betragen.

   Wo zu den Schulstellen Land- oder Natural-Nutzung gehört, sind dem Lehrer die erforderlichen Wirthschafts-Gebäude zu beschaffen und zu erhalten."

B. Besoldung in Städten.

3) „Das Gehalt für Volksschul-Lehrer in Städten bis zu 6000 Einwohnern darf nicht unter 250 Rthlr., in Städten bis zu 15,000 Einwohnern nicht unter 300 Rthlr., und in Städten von über 15,000 Einwohnern nicht unter 350 Rthlr. betragen. Auf dieses Gehalt ist die zu gewährende freie Wohnung oder eine angemessene Entschädigung nicht anzurechnen."

C. Gehalt der Hauptlehrer.

4) „Der erste oder Hauptlehrer an einer zweiklassigen Elementar-Schule auf dem Lande und in Städten bis zu 6000 Einwohnern erhält in dieser Eigenschaft ein Mehrgehalt von wenigstens 50 Rthlrn., der einer mehrklassigen in bezeichneten Ortschaften 80 Rthlr.

Das Mehrgehalt der Hauptlehrer an Elementar-Schulen in Städten bis zu 15,000 Einwohnern darf nicht unter 100 Rthlr. und das der Hauptlehrer in Städten von über 15,000 Einwohnern nicht unter 200 Rthlr. betragen.

Die Rektoren an Mittel-Schulen erhalten in dieser Eigenschaft eine Zulage, welche die der Hauptlehrer um mindestens 100 Rthlr. übersteigen muß.

Die Gehälter der übrigen Stellen sind angemessen abzustufen."

D. Anciennitäts-Zulagen.

5) „Wenn ein Lehrer auf dem Lande sein Amt an einer öffentlichen Elementar-Schule derselben Gemeinde 10 Jahre vorwurfsfrei verwaltet hat, so erhält derselbe eine persönliche Zulage von mindestens 50 Rthlrn., nach 25jähriger Dienstzeit erhält er unter derselben Voraussetzung abermals eine Zulage von mindestens 50 Rthlrn., so daß sein Gehalt nach 25jähriger Dienstzeit auf wenigstens 250 Rthlr. gebracht ist. Dieselbe Bestimmung gilt auch für den Hauptlehrer einer Elementar-Schule auf dem Lande."

6) „In Städten bis zu 6000 Einwohnern findet unter der Voraussetzung einer 10jährigen vorwurfsfreien Amtsführung in derselben Gemeinde eine Erhöhung des Lehrer-Gehalts um wenigstens 50 Rthlr.

und nach weiterer 5jähriger Dienstzeit um abermals 50 Rthlr. statt, so daß also nach 15jähriger Dienstzeit das Gehalt des Lehrers auf wenigstens 350 Rthlr. gebracht ist. In Städten bis zu 15,000 Einwohnern wird das Gehalt des Lehrers nach je 5jähriger Dienstzeit um 50 Rthlr. erhöht, bis es wenigstens auf 450 Rthlr. gebracht ist.

In Städten von über 15,000 Einwohnern findet eine Erhöhung des Lehrer-Gehalts um 50 Rthlr. nach je 3jähriger Dienstzeit statt, bis es mindestens die Höhe von 550 Rthlrn. erreicht hat."

7) „Dieselben Bestimmungen, die Erhöhung der Gehälter an Volksschulen betreffend, gelten für die Haupt-Lehrer in Städten und für die Rektoren an Mittelschulen."

E. Neben-Aemter des Lehrers.

„Bekleidet der Lehrer noch das Amt eines Organisten, Küsters oder Kirchendieners, so darf das aus diesen kirchlichen Aemtern fließende Einkommen bei der Normirung seines Gehaltes nicht mit angerechnet werden."

Soweit die Forderungen der Berliner Petition. Andere Petitionen stimmen nicht ganz damit überein. Eine Petition aus dem Regierungs-Bezirk Aachen setzt auseinander, daß die Annahme eines Minimalsatzes von 180 Rthlrn. viel zu gering sei, indem ein Lehrer auch bei den bescheidensten Ansprüchen nicht damit bestehen könne, und verlangt eine wesentliche Erhöhung des Gehalts. Eine andere aus Wißkirchen präzisirt die Erhöhung dergestalt, daß das Minimal-Gehalt 250 Rthlr. betragen müsse. Eine Petition aus dem Gumbinner Regierungs-Bezirk fordert einfach für jede Schullehrerstelle, gegenüber dem durch die Schulordnung vom 11. December 1845 normirten Fixum, eine Gehalts-Erhöhung von 100 Thalern, und diesem Verlangen treten auch die Lehrer aus dem Insterburger Kreise bei, welche im Uebrigen der Berliner Petition ihre Zustimmung gegeben haben. Die Gumbinner Petenten wollen dagegen nicht, daß der erste Lehrer einer zweiklassigen Schule mehr Gehalt empfange als der einzige Lehrer einer einklassigen: weil der erstere keine höhere Bildung nöthig habe und an Arbeit und Mühen hinter dem letzteren sogar zurückbleibe. Auch sind sie mit der

Berliner Aufstellung der Anciennitäts-Zulagen nicht einverstanden, und finden es nicht begründet, daß die Zunahme des Gehaltes für Landschullehrer so sehr viel langsamer wachsen solle als für städtische.

In der Kommission begann man nun die einzelnen Positionen in Betracht zu ziehen. Zunächst wurde die Forderung der Berliner Petition unter 2. b. einer Kritik unterworfen. Es wurde nach landwirthschaftlichen Grundsätzen ausgerechnet, wie groß die geforderte Acker-, Wiesen- und Garten-Fläche sein müsse, die zum Unterhalt eines Hausstandes von fünf Personen ausreichen solle. Es wurde dann die Weise der Bestellung dieser Fläche von etwa 10—15 Morgen ins Auge gefaßt, und ein Schluß daraus gezogen. Entweder lasse der Lehrer den Acker durch fremde Hülfe bestellen: dann sei er von diesem Besteller vollständig abhängig, und werde selten einen erheblichen Gewinn davon haben. Bestelle er ihn aber selber, so brauche er dazu ein nicht unbedeutendes Kapital, und habe so viel Arbeitskraft auf die Bestellung zu verwenden, daß er schwerlich sein Schul-Amt ordentlich und treu verwalten könne. Es sei daher zweckmäßiger, wenn mit der Schulstelle lediglich ein ausreichender Garten verbunden sei, im Uebrigen aber dem Lehrer angemessene Naturalleistungen zugesichert würden. Denn das sei freilich nöthig, da auf dem Lande die unentbehrlichsten Lebensmittel vielfach nicht für Geld zu haben sind.

Von anderer Seite wurde zwar die Beschäftigung mit Ackerbau nicht so grundsätzlich als dem Lehrer-Beruf zuwider abgewiesen, und daran erinnert, daß ein Lehrer wie auch ein Geistlicher mit Ackerbau und ohne Ackerbau sein Amt vernachlässigen und verbauern könne. Aber freilich die geforderte Ackerfläche sei zu groß, und bringe darum jedenfalls die von der andern Seite bezeichneten Uebelstände mit sich. Ueberhaupt sei es bedenklich, bestimmten Grund und Boden zu fordern, da es an vielen Orten große Schwierigkeiten haben würde, denselben zu beschaffen. Wenn dagegen erinnert würde, daß diese Bestimmung eigentlich aus dem Separations-Gesetz vom Jahre 1821 herrühre, so wurde zwar von dieser Seite die Weisheit des Gesetzgebers anerkannt, welche bei der Separation die Dotirung der Schulstellen mit Acker und Garten bestimmt. Gegenwärtig aber sei die Welt vertheilt, die Separationen fast überall vollzogen, und es sei darum nicht zweckmäßig, nunmehr noch solche Bestimmungen ins Gesetz zu

bringen, die, wo der geforderte Acker vorhanden ist, überflüssig erscheinen, wo er aber der Schulstelle fehlt, in den meisten Fällen nicht mehr ausführbar sind.

Die bedenkliche Form dieser Forderung wurde allgemein anerkannt, dagegen von mehreren Seiten darauf bestanden, daß eine derartige Bestimmung über Land-Dotation oder Ersatz derselben durch Natural-Leistungen nicht fehlen dürfe, und von dieser Seite das Amendement gestellt:

> Auf dieses Gehalt ist die zugewiesene freie Wohnung, sowie Garten und soviel Ländereien, um eine Kuh durchfüttern zu können, nicht anzurechnen. Da, wo die Verhältnisse es nicht erlauben, ist eine angemessene durch die Regierung festzustellende Entschädigung zu gewähren.

Andere dagegen fanden es zweckmäßiger, hierüber genaue Festsetzungen zu unterlassen, und das Minimal-Gehalt so zu bestimmen, daß die betreffende Summe durch Zusammenrechnung aller Einkünfte, mögen sie nun in baarem Gelde oder in Natural-Leistungen oder in Acker-Nutzungen bestehen, nach ortsüblichen mäßigen Ansätzen gewonnen werde.

Einen zweiten Angriffspunkt bildeten die Neben-Aemter, deren Einkommen bei der Fixirung des Gehaltes nicht in Anrechnung kommen soll. Es wurde in Erinnerung gebracht, daß hier in unseren östlichen Provinzen mindestens die Hälfte der ländlichen Schulstellen mit kirchlichen Neben-Aemtern verbunden seien, und daß gerade aus diesen kirchlichen Neben-Aemtern meistens der größte Theil der Einkünfte fließe. Kommen nun schon die ländlichen Schulstellen durch beiderlei Einkünfte zusammengenommen in sehr vielen Fällen nicht auf die Höhe des geforderten Minimal-Gehaltes, so würden sicherlich, wenn man die kirchlichen Einkünfte in Abrechnung bringe, die überwiegende Mehrzahl der Stellen weit hinter demselben zurückbleiben, und es lasse sich gar nicht übersehen, welch ungeheure Summen bei solcher Berechnung den Kommunen, resp. der Staatskasse auferlegt werden müßten. Es sei auch gar kein Grund zu solcher Rechnung vorhanden, und man müsse wahrlich zufrieden sein, wenn es gelänge, ohne diese Sonderung die ländlichen Schulstellen mit Hülfe der Staatskasse überall auf den Minimal-Gehalt zu bringen und angemessene Alters-Zulagen möglich zu machen. Höchstens da dürfe eine solche gesonderte Rechnung Anwendung finden, wo das betreffende Neben-Amt nur untergeordnete

Einkünfte mit sich führe. Es wurde dies thatsächliche Verhältniß mit den desfallsigen Konsequenzen in der Kommission allgemein anerkannt, und nur in der letzt bezeichneten Richtung das Amendement gestellt: Küster-Einkommen unter 30 Rthlr. wird in das Minimal-Gehalt nicht eingerechnet.

Ferner wurden die Bestimmungen über die Rektorate und namentlich die Motivirung derselben angegriffen. Wenn die Petenten sagen: „die meisten Rektorstellen sind ungenügend dotirt, weshalb mit ihnen in der Regel ein Predigt-Amt verbunden ist," so wurde diese Auffassung als eine historisch unrichtige bezeichnet; es verhält sich meistens umgekehrt, daß die Rektorate Anhängsel und Ausflüsse einer zweiten und mangelhaft dotirten Pfarrstelle geworden sind. Auch konnte man der Polemik nicht zustimmen, wie sie hier gegen die Theologen, mit welchen Rektorate besetzt werden, geübt wird. Es sei nicht richtig, daß die jungen theologischen Rektoren nur darum in die Rektorate eintreten, „weil sie zunächst kein anderes Unterkommen finden," sie seien vielmehr nicht selten mindestens ebenso gute Schulmänner als Geistliche, und müßten ja auch die betreffende Schulprüfung gemacht haben. Und es sei darum durchaus ungerecht, von denselben „vorauszusetzen, daß sie sich nicht mit Liebe und Energie der Schule annehmen werden." Mit dem „häufigen Wechsel", der aus diesem Verhältniß entspringen soll, sei es auch nicht so schlimm bestellt; die meisten blieben 10 bis 15 Jahre in den Rektoraten, manche ihr Lebelang. Mit der bloßen Erhöhung des Rektor-Gehalts sei demnach die Verbindung mit dem Kirchen-Amt noch nicht zu lösen.

Es wurden endlich die Bestimmungen über die Anciennitäts-Zulagen von mehreren Seiten für bedenklich erachtet. Es lasse sich gar nicht übersehen, welche enorme Summen nach diesen Progressionen einzelnen Kommunen aufgelegt würden; namentlich für größere Kommunen könnten die Summen leicht unerschwinglich sein, da für diese doch am allerwenigsten von Zuschüssen aus der Staatskasse die Rede sein werde. Diese Bedenken wurden bestärkt durch die Aeußerungen der Breslauer Petenten, welche durch den Abgeordneten Dr. Roepell einen Nachtrag an die Unterrichts-Kommission haben gelangen lassen, in welchem sie sich über mehrere wesentliche Punkte der Berliner Petition aussprechen.

Sie halten die Berliner Bestimmungen über die Anciennitäts-Zulagen für nicht ausführbar und sagen wörtlich:

„Woher soll die arme Gemeinde, die vielleicht jetzt kaum im Stande ist, das Minimal-Gehalt für ihren Lehrer aufzubringen, nach 10 Jahren 50 Rthlr. und 15 Jahre später abermals 50 Rthlr. Zulage nehmen? Aber auch in großen Städten werden sich diese Anciennitäts-Zulagen schwer ermöglichen lassen. Breslau zählte am 1. April d. J. an seinen 35 städtischen Elementarschulen 110 Lehter, von denen mindestens 60 länger als 12 Jahre in städtischen Schulen wirken. Für diese hätte die Kommune ohne freie Wohnung oder entsprechende Mieths-Entschädigung nach Satz 6., 60 mal 550 Rthlr. und für die 35 von ihnen, welche als Hauptlehrer fungiren, noch 35 mal 200 Rthlr. Mehrgehalt aufzubringen. Nach 10 Jahren würde sich dies Verhältniß noch weit ungünstiger für die städtischen Kassen gestalten.

So lange die Schulen von den Gemeinden unterhalten werden, sind Anciennitäts-Zuagen, wie die Berliner Petition sie will, nicht möglich. Und doch ist eine gewisse und sichere Steigerung des Gehaltes bei treuer Amtsführung mit der Zunahme des Dienst-Alters auch für die Lehrer an Volksschulen durchaus nothwendig. Große Städte werden sie durch Aufrücken der Lehrer in besser dotirte Stellen noch am leichtesten ausführen können, und in Landgemeinden und kleineren Städten wird sie sich ermöglichen lassen, wenn die Anciennitäts-Zulagen nicht an den einzelnen Ort, sondern an die Lehrer-Wirksamkeit überhaupt geknüpft sind.

Die große wohlhabende Landgemeinde kann und wird für ihren Lehrer gern ein höheres Gehalt aufbringen, als die kleine und arme. Darum trete eine regelmäßige Beförderung aus schlecht dotirten Stellen in besser dotirte, wobei die Bezirks-Regierung allerdings helfend eintreten muß, ein. Deshalb schlagen wir für Satz 5., 6. und 7. folgende zwei Sätze vor:

5) „Das Einkommen der Lehrer muß durch Zulagen oder Versetzung in bessere Stellen mit den Dienstjahren in der Art sich steigern, daß ein Lehrer nach 15jähriger definitiver vorwurfs-

freier Wirksamkeit an öffentlichen Elementar- oder Mittelschulen das für den betreffenden Ort festgestellte niedrigste Einkommen in anderthalbfachem und nach 25jähriger vorwurfsfreier Dienstzeit in doppeltem Betrage erhält. Wenn dies auf andere Weise nicht zu ermöglichen ist, so gewährt der Staat das Fehlende so lange, bis eine Zulage aus Gemeindemitteln oder eine Versetzung in eine mit dem entsprechenden Einkommen dotirte Stelle erfolgt.

6) Das Mehrgehalt der Hauptlehrer wird bei diesem erhöhten Minimal-Gehalt nur dann mit angerechnet, wenn dasselbe das Doppelte des niedrigsten Gehaltmaßes des Ortes erreicht." —

Wenn nun versucht wurde, in der Kommission bestimmte Minimal-Sätze aufzustellen, so zeigte es sich, daß die Ansichten ziemlich weit auseinander gingen. Einige konnten sich mit dem Ansatz für Land-Schullehrer schon einverstanden erklären, fanden dagegen die Ansätze für die Städte wesentlich zu hoch gegriffen. Es sei durchaus nicht abzusehen, warum ein junger Mann von 19 bis 20 Jahren, wenn er soeben ins Amt eintritt, schon 350 Rthlr. Gehalt und freie Wohnung haben müsse: das werde keinem anderen Menschen in irgend einer anderen Laufbahn geboten. Die jungen Anfänger könnten sehr wohl einige Jahre mit 200 bis 250 Rthlr. bestehen, und man solle lieber mehr darauf halten, daß sie für ein späteres Alter ein angemessenes Einkommen empfingen. Von Anderen dagegen wurden die Ansätze für die Städte durchaus nicht zu hoch befunden. Der junge Lehrer müsse auch äußerlich als gebildeter Mensch erscheinen, und habe mancherlei Ausgaben für die Fortbildung in seinem Beruf.

Von einer Seite wurde demgemäß beantragt, den Minimalsatz für Stadt und Land gleichzustellen, und zwar auf 180 Rthlr.. wobei dann, mit Ausnahme der Wohnung, alles Einkommen zusammengerechnet sein sollte. — Von einer anderen Seite wurde der Minimalsatz von 150 Rthlrn. für Land-Schulstellen befürwortet, dergestalt, daß darin alle Einkünfte zusammengerechnet seien. In den östlichen Provinzen, namentlich in Preußen und Posen, werde dieser Minimalsatz genügen; die Lehrer würden nicht unzufrieden damit sein, und man habe doch auch nicht bloß die Interessen der Lehrer, sondern ebenso die der Kommunen wahrzunehmen, und ihnen

nicht unerschwingliche Lasten aufzubürden. — Und dazu wurde von anderer Seite bemerkt, daß man den Minimalsatz immerhin etwas niedrig ansetzen könne; es sei viel wichtiger, durch die Gesetzgebung dafür Sorge zu tragen, daß der Lehrer für eine spätere Zeit, wo er einen Hausstand gegründet habe, auskömmlich besoldet werde.

Andere erklärten sich durchaus gegen diese niedrigen Minimalsätze. Die untergeordnetsten Eisenbahn-Beamten seien besser gestellt; sie hätten zumeist 200 bis 250 Rthlr. bis auf die Weichensteller hinab. Und wenn man eine statistische Uebersicht über das Einkommen von Tagelöhnern in sämmtlichen Provinzen des Preußischen Staates vergleiche, so werde man nicht mehr die Forderungen der Berliner zu hoch finden, im Gegentheil, diese Forderungen der Berliner Petenten seien das Geringste, was man ansetzen dürfe. Man schließt sich von dieser Seite theils den Berliner Forderungen an, theils stellt man in runder Summe die Minimalsätze so, daß die Besoldung für das Land auf 200, und für die Stadt auf 300 zu stehen kommt.

Noch war in der Kommission ein ganz abweichender Standpunkt vertreten. Es wurde nämlich von einer Seite von Anfang an alle und jede Aufstellung von Minimalsätzen als unzweckmäßig widerrathen. Man hielt es schon für einen Fehlgriff, daß die Berliner Petition ein solches spezielles Besoldungs-System entwirft: Petenten könnten unmöglich die faktischen Voraussetzungen, wie sie in den einzelnen Landestheilen bestehen, übersehen, und das sei doch unerläßlich, wenn man bestimmte Normen aufstellen wolle. Den Petenten sei das indeß nicht zu verargen, denn sie hätten lediglich den Standpunkt der Wünschenden zu vertreten, wenn sie auch über die Erfüllbarkeit der Wünsche vielleicht nicht genaue Rechenschaft abzugeben vermöchten. Der Gesetzgeber dagegen dürfe keine Bestimmung treffen, namentlich keine finanziellen Ansätze machen, bevor er nicht durch genaueste Rechnung nachzuweisen im Stande wäre, woher er das Geld zu nehmen gedenke. Um aber eine solche Rechnung anstellen zu können, müsse man eine genaue Uebersicht haben über die gegenwärtigen Einkünfte sämmtlicher Schulstellen, über die provinziellen und lokalen Bedürfnisse und Werth-Verhältnisse. Man müsse durch Rechnung feststellen, wie viel die einzelnen Kommunen nach der gewünschten Normirung zuzuschießen hätten, und wie weit ihre Mittel dazu ausreichten; man müßte durch Rechnung nach-

weisen, welche Summen von Zuschüssen darnach auf die Staatskasse fallen würden, und woher die erforderlichen Staatsmittel zu gewinnen seien. Alle diese Voraussetzungen seien in der Kommission nicht gegeben, und deshalb solle man von genaueren Bestimmungen über Minimal-Sätze und Alters-Zulagen abstehen, und diese dem zu erwartenden Unterrichts-Gesetze überlassen.

Diesen Ausführungen wurde von Einigen beigestimmt, und namentlich auf die bedeutenden lokalen und provinziellen Verschiedenheiten hingewiesen. Andere dagegen beharrten dabei, bestimmte Ansätze anzugeben. Man müsse den Forderungen der Lehrer gerecht werden. Auch könne der Regierung nur daran liegen, zu wissen, was das Abgeordnetenhaus über diese Dinge denke. Die Rücksicht auf die Mittel sei eine spätere Sorge. Die Staats-Verfassung sei darin mit gutem Beispiel vorangegangen, indem sie die Unentgeltlichkeit des Volks-Schul-Unterrichts ausgesprochen, und den Kommunen, sowie dem Staat die Aufbringung eines festen, den Lokal-Verhältnissen angemessenen Gehaltes zugemuthet habe, ohne vorher eine Rechnung anzustellen. Woher das Geld kommen solle, das sei Sorge des Finanz-Ministers. Das Haus der Abgeordneten habe lediglich auszusprechen, was für den Volks-Schullehrer unbedingt erforderlich sei.

Diese Einwendungen wurden jedoch von der andern Seite nicht für durchschlagend gehalten. Man erwiderte, daß man durchaus auf dieser Seite nicht weniger geneigt sei, den Lehrern gerecht zu werden, als auf der andern Seite. Wenn man sich eben lediglich die Stellung eines Wünschenden geben wollte, so wünschte man lieber die höhere als die niedere Position; man würde in diesem Falle sich am ersten für die Ansätze von 200 resp. 300 Rthlrn. für Land und Stadt entscheiden. Aber man sei hier nicht in der Lage, sich aufs Wünschen zu verlegen, man müsse eine kalte nüchterne Berechnung anstellen. Für die Geldmittel aber hätte nicht bloß der Finanz-Minister zu sorgen; das Abgeordnetenhaus habe vielmehr recht eigentlich den Staatshaushalts-Etat festzusetzen, und würde nicht als besonnen gelten können, wenn es Ausgaben votirte, für welche es nicht Einnahmequellen anzuweisen vermöchte. Die Vergleichung mit dem Verfahren der Staats-Verfassung in Artikel 25. treffe nicht zu; denn die Staats-Verfassung stelle eben nur ein Prinzip auf, hier aber sollten bestimmte Summen gefordert werden. Bei dem Artikel

der Staats-Verfassung bleibe es vollkommen frei, die Summe nach den Verhältnissen der vorhandenen Mittel höher oder geringer zu normiren; hier aber sollten durch bestimmte Gehalts-Ansätze bestimmte Summen gefordert werden, ohne daß man deren Höhe zu übersehen vermöchte, noch auch die Quellen wüßte. Auch wenn man Lust hätte, bestimmte Ansätze aufzustellen, so wüßte man doch wirklich nicht, für welche man sich entscheiden sollte; es fehlten einem durchaus alle faktischen Unterlagen, um sich für die einen oder die anderen Ansätze zu entscheiden. Und die ganze Verhandlung in der Kommission und alle die verschiedenen Aufstellungen seien der sicherste Beweis von der Unthunlichkeit des beabsichtigten Verfahrens. Man hätte ganz verschiedene Zahlen für die Minimalsätze gegriffen, ohne daß man für die eine oder die andere Zahl einen positiven Grund anzugeben vermöchte, und die Zahlen der Petenten wiederum stimmten mit diesen Zahlen durchaus nicht überein. Wenn hier gesagt sei, in den westlichen Provinzen werde ein Minimalsatz von 180 Rthlrn. genügen, so erklärte die Petition aus dem Regierungs-Bezirk Aachen, daß damit kein Lehrer bestehen könne, und forderten einen Minimalsatz von 250 Rthlrn. Wenn hier die Zahl von 150 Rthlrn. aufgestellt sei, mit dem Bemerken, daß in den östlichen Provinzen, namentlich in Posen und Preußen, diese Summe von den Lehrern werde als ausreichend betrachtet werden, so bewiesen die Petitionen das Gegentheil. Die Breslauer rechneten 250 Rthlr. heraus und forderten in ihrem Nachtrag, daß der Ansatz der Berliner Petition für Land-Schulstellen von 150 auf 200 Rthlr. erhöht werde, und die Gumbinner und Insterburger forderten einfach eine Gehalts-Erhöhung von 100 Rthlrn. für jede Stelle. Für welchen Ansatz solle man sich also nun in der Kommission entscheiden? Wenn man nicht einmal in der Kommission sich über einen gewissen Ansatz zu vereinigen vermöchte, wie würde das im Plenum des Hauses möglich sein? Es wurde deshalb von dieser Seite der Antrag gestellt, zunächst die Frage zur Abstimmung zu bringen:

> ob die Kommission überhaupt auf Aufstellung von Minimalsätzen sich einlassen wolle?

Die Frage wurde in der Abstimmung mit 6 gegen 5 Stimmen verneint. Damit fielen alle speziellen Anträge in Betreff der Minimalsätze, damit auch die oben angeführten Amendements von selber weg. Auch wurde nunmehr selbst-

verständlich nicht weiter der Versuch gemacht, in Betreff der Alters-Zulagen bestimmte Zahlen festzusetzen. Die Kommission ließ es vielmehr nun bei Hinstellung allgemeinerer Gesichtspunkte bewenden und einigte sich zu folgenden Urtheilen:

> Für die Lehrer der verschiedenen Provinzen wird mit Berücksichtigung der Unterschiede von Land und Stadt und anderer Verschiedenheiten ein Minimalsatz des Einkommens festgesetzt.
>
> Viel wichtiger aber noch als die Minimalsätze erscheinen die Anciennitäts-Zulagen, daß nämlich das Einkommen der Lehrer durch Beförderung oder durch Zulagen in einem angemessenen Verhältnisse zu ihrem Dienst-Alter wachse.
>
> Alle diese Sätze unterliegen einer stetigen Revision in gewissen Zeiträumen.

Ein Zusatz-Amendement dagegen, dahin lautend:

> Bei den Minimal- und steigenden Gehältern wird in Anrechnung gebracht das Einkommen sowohl aus Grundstücken mit Ausnahme von Wohnung und Garten, als auch aus etwa mit der Stelle verbundenen kirchlichen Aemtern,

wird, als nunmehr zu sehr ins Spezielle gehend, abgelehnt. —

III.

Pensionirung und Wittwen-Versorgung.

1) Pensionirung. — Alle Petitionen stimmen darin überein, daß die gegenwärtige Art der Lehrer-Pensionirung eine unerträgliche ist und Abhülfe dringend noth thut. Jedermann weiß, welches Schicksal den greisen Lehrer erwartet, wenn er 40—50 Jahre sein Amt verwaltet hat. Er muß in seinem Alter darben, und die Fälle sind gar nicht selten, wo Lehrergreise auf die Almosen wohlthätiger Menschen zur Fristung ihres Lebens angewiesen sind. Nach der gegenwärtigen Pensionsweise, wo bekanntlich das Einkommen der Schulstelle zwischen dem Emeritus und seinem Nachfolger dergestalt getheilt wird, daß der erste ein Drittel und der andere zwei Drittel des Einkommens empfängt, kann es gar

nicht anders sein. Die klägliche Dotirung der Schulstellen reicht ja selten aus, eine Familie nothdürftig zu erhalten. Wovon aber eine kaum leben kann, davon müssen zwei verhungern. Man braucht nur einfach an die Zahlen zu denken, daß mancher Emeritus, wenn er 70 Jahr alt ist, mit seiner Familie von einer Pension von 40 oder 30 Thalern leben soll. Und es kommen in Wirklichkeit noch niedrigere Zahlen vor, ja eine Petition versichert, einen Emeritus zu kennen, der 13 Thaler, schreibe dreizehn Thaler, Pension empfängt. Daß dieser Zustand den jungen Lehrer nicht ermuthigen kann, daß, wie die Breslauer Petition ausführt, der junge Lehrer unwillkürlich an das Lebensende des Emeritus zu denken geneigt ist, und der alte Emeritus nicht nur über sein eignes Schicksal, sondern auch darüber bittere Empfindungen haben mag, daß er genöthigt ist, seinem Amtsnachfolger noch das karge Brod wegzuessen, das ist klar und unzweifelhaft. Aber es ist ebenso klar und gewiß, daß dieser Zustand unserm Lande keine Ehre macht, und daß der Staat alle Ursache hat, darauf zu denken, wie er diejenigen, welche in langer Dienstzeit sich um sein Wohl verdient gemacht haben, in ihrem hohen Alter nicht einer trostlosen und unwürdigen Lage anheimfallen lasse.

Man war deshalb in der Kommission allgemein damit einverstanden, wenn die Berliner und Breslauer Petenten fordern: daß bei der Pensionirung der Lehrer dieselben Grundsätze gelten sollen, wie bei der Pensionirung der unmittelbaren Staats-Beamten. — Man sah keinen Grund, weshalb der Volks-Schullehrer für seinen Lebens-Abend ein weniger günstiges Loos haben solle, als andere Beamte; und man hielt den Staat für verpflichtet, für diesen Stand ebenso zu sorgen, wie für die unmittelbaren Staats-Beamten, zumal nachdem unsere Staats-Verfassung ihnen die Rechte und Pflichten von Staats-Dienern zugesprochen hat. Man einigte sich deshalb zunächst in dem Grundsatz:

> Für die Pensionirung der Volksschullehrer müssen dieselben Grundsätze gelten, wie bei der Pension der unmittelbaren Staats-Beamten.

Ebensowenig Differenz war über den zweiten Grundsatz vorhanden, der unmittelbar aus diesem ersten folgt, und den die Berliner und Breslauer Petitionen gleicherweise aufstellen: daß nämlich die Pension eines Lehrers nicht

vom Dienst-Einkommen seines Nachfolgers abgezogen werden dürfe.

Man gab zu, daß der ganze Modus einer solchen Vertheilung des Einkommens zwischen dem gegenwärtigen und ehemaligen Inhaber des Amtes seiner Zeit eine weise Einrichtung gewesen ist, und auch gegenwärtig immerhin noch da Anwendung finden möge, wo, wie bei vielen Pfarrstellen, eine reichlichere Dotation gegeben ist. Aber auch schon für die Pfarr-Aemter habe sich diese Art der Emeritirung als nicht mehr ganz angemessen erwiesen, und man habe deshalb durch Emeriten-Kassen Beseitigung der Unzuträglichkeiten versucht. Für die Schullehrerstellen ist diese Emeritirung neuerdings geradezu unerträglich, und wenn ja darauf Bedacht genommen werden muß, für sehr zahlreiche Stellen das Einkommen erst auf eine Höhe zu bringen, daß eine Familie zur Noth davon bestehen kann, so folgt daraus von selbst, daß von diesem Einkommen nicht für einen Emeritus die Pension wieder abgezogen werden darf. Nur von einer Seite wurde ein Bedenken erhoben gegen die Allgemeinheit dieses Grundsatzes und gemeint, es könne doch wohl für die gut dotirten Lehrerstellen der alte Modus beibehalten und dem jungen Lehrer zugemuthet werden, in solchem Fall ein Drittel abzugeben. Es wurde aber dagegen erinnert, daß der guten Lehrerstellen nicht allzu viele seien, und auch im besten Falle die Dotation nicht so übermäßig, daß ihr ausschließlicher Genuß einer Lehrer-Familie schaden könnte. Es würde wohl selten ein ganz junger Lehrer in solche Stellen gelangen; man müsse darum die allgemeine Regel festhalten und nicht durch solche Ausnahmen noch die wenigen besser dotirten Stellen in ihrem Einkommen verkürzen. Und so stimmte man denn diesem Grundsatz allgemein zu:

> die Pension eines Lehrers darf nicht vom Dienst-Einkommen seines Nachfolgers abgezogen werden.

Weniger dagegen vermochte man sich zu einigen über die Art und Weise, wie nunmehr die Pension der Lehrer aufzubringen sei. Die Berliner Petition macht nämlich in dieser Beziehung bestimmte Vorschläge:

> Für jede Provinz wird eine Pensions-Kasse für Lehrer errichtet.
>
> Die Kasse wird gebildet
>
> a) aus Beiträgen des Staates,

b) aus den laufenden Beiträgen der Lehrer,
c) aus Zuschüssen der Gemeinde=, resp. Kreis=kassen.

Man erhob nämlich gegen den Vorschlag einige Bedenken, namentlich gegen die Zuziehung von Kreiskassen. In den meisten Gegenden existirten solche nicht, und man könne eine Einrichtung nicht auf zukünftige Kassen anweisen. Auch sei es nicht zu übersehen, ob es zweckmäßiger wäre, solche Pensions=Kassen für ganze Provinzen zu bilden oder lieber für die einzelnen Regierungs=Bezirke; es erhelle wenigstens nicht, weshalb hier die Provinzen genannt werden und gleich darauf für die Wittwen=Kassen die Regierungs=Bezirke. Es sei deshalb gut, von dieser Spezialisirung abzusehen, bis eine bestimmte Regierungs=Vorlage gegeben sei, und hier nur die Faktoren zu nennen, welche verpflichtet wären, die Kasse zu bilden.

Darüber nun war man einig, daß Lehrer, Kommunen und Staat zusammenzuwirken hätten; aber über die Betheiligung namentlich der Kommunen und des Staates gingen die Meinungen auseinander. Einige wollten die Kommunen in erster Linie verpflichten. Denn sie seien ja nach der Verfassung verpflichtet, zunächst die gesammte Dotation für die Schulstellen aufzubringen, sie müßten also auch die Pension aufbringen. Auch sei es bedenklich, ihnen die Pflicht der Pensionirung zu erleichtern oder abzunehmen, weil sonst wohl manche Gemeinde einen Konflikt mit ihrem Lehrer herbeiführen möchte, um ihn los zu werden. Müßte sie die Pension bezahlen, würde sie sich wohl hüten, ohne Noth die Pietät gegen ihren Lehrer zu verletzen. Andere bemerkten dagegen, daß zwar die Gemeinden mitherangezogen werden müßten, es sei aber doch bedenklich, allzuviel auf die Schultern der Gemeinden zu wälzen; die beabsichtigte höhere Besoldung würde ihnen schon erhebliche Lasten auflegen.

Man müsse daher für die Pension den Staat in erster Linie in Anspruch nehmen. Von beiden Theilen wurden desfallsige Anträge gestellt.

Von einer Seite:

> Die Pensionirung eines Lehrers muß durch den Staat unter Beihülfe der Gemeinden und durch Beiträge der Lehrer beschafft werden.

Von der andern Seite:

> Die Mittel werden gewonnen durch Beiträge der

Schul-Societäten und der Staatskassen oder beider zugleich.

Aber beide Anträge werden abgelehnt.

Man will sich hier nicht darauf einlassen, irgendwie das Maß der Verpflichtungen für die verschiedenen Faktoren abzuwägen, und man beschließt deshalb lieber, den allgemeinen Zusatz zu dem obigen Satze zu machen:

Ist vielmehr aus Beiträgen der Lehrer, wie aus Staats- und Kommunal-Mitteln zu gewinnen.

Noch macht die Berliner Petition einen weiteren Vorschlag, indem sie unter Nr. 4. sagt:

Einem Lehrer, der in jüngeren Jahren für seinen Beruf dienstunfähig wird, soll die Berechtigung zur Anstellung in einem andern Fache je nach seiner Qualifikation zugesprochen werden.

Es wurde dieser Vorschlag allgemein als ein glücklicher anerkannt. Der Fall kommt nicht selten vor, daß Lehrer schon in jüngeren Jahren nach kurzer Dienstzeit durch aufreibende Arbeit unfähig werden, einem Schul-Amt vorzustehen, und dabei doch sehr wohl für andere Beschäftigungen, namentlich für den Büreaudienst geeignet bleiben. Warum soll nicht dem Schullehrer dieselbe Vergünstigung zu Theil werden wie jedem Unteroffizier! — Eine solche Einrichtung, dienstunfähig gewordene Lehrer anderweitig anzustellen, würde nicht nur für die Lage des Lehrerstandes eine wesentliche Verbesserung sein, sondern auch dem Pensionsfonds sehr zu Gute kommen. Die Kommission war darum der Meinung, daß dieser Vorschlag sehr befürwortet werden müsse, und vereinigte sich in dieser Hinsicht zu dem Satze:

dienstunfähig gewordenen Lehrern muß die Berechtigung auf anderweitige Anstellung gewährt werden.

Das Urtheil der Kommission über die Lehrer-Pension lautet demnach folgendermaßen:

1) Für die Pensionirung der Volks-Schullehrer müssen dieselben Grundsätze gelten, wie bei der Pension der unmittelbaren Staats-Beamten.
2) Die Pension eines Lehrers darf nicht vom Dienst-Einkommen seines Nachfolgers abgezogen werden, ist vielmehr aus

Beiträgen der Lehrer, wie aus Staats- und Kommunal-Mitteln zu gewinnen.

3) Dienstunfähig gewordenen Lehrern muß die Berechtigung auf anderweitige Anstellung gewährt werden.

2) Wittwen-Versorgung. — Die Sorge für Wittwen und Waisen der Volks-Schullehrer befindet sich in gleicher Lage. Von allen Seiten laufen Klagen ein über die Geringfügigkeit der Wittwen-Pensionen und auch darüber, daß die Höhe derselben zu den vorhandenen Fonds und Beiträgen nicht in angemessenem Verhältnisse stehe. Was soll es heißen und helfen, wenn eine Wittwe mit ihren Kindern aus den provinziellen Wittwenkassen 20—30 Rthlr. und an anderen Stellen 12 Rthlr. jährlich empfängt, und wenig Aussicht vorhanden ist, daß bei der gegenwärtigen Einrichtung die Höhe der Pensionen baldigst steigen werde?

Im Hinblick auf diese traurige Lage, verlangen die Breslauer Petenten (Proposition 10): dem Volks-Schullehrer werde die Berechtigung gewährt, der Königlichen Wittwen-Verpflegungs-Anstalt beizutreten. — Sie beziehen sich auf eine Petition, welche der Superintendent Karsten in Züllichau im Verein mit 116 Superintendenten und ca. 9000 Elementar-Lehrern am 2. Febr. 1860 an das Haus der Abgeordneten eingereicht hat, mit der Bitte:

„der Noth der Elementar-Lehrer abzuhelfen entweder durch die den Lehrern gesetzlich zu ertheilende Berechtigung zu dem Eintritte in die Königliche Wittwen-Verpflegungs-Anstalt, oder durch anzuordnende ausreichende Unterstützung der Lehrer-Wittwen aus Staatsmitteln."

Die Kommission hatte damals dem Abgeordnetenhause vorgeschlagen, über diesen Antrag zur Tages-Ordnung überzugehen, weil der Zutritt der Elementar-Lehrer zu der allgemeinen Wittwen-Versorgungs-Anstalt für diese Anstalt selbst oder für die Staatskasse Folgen haben müßte, welche sich schwer übersehen und zum Voraus nicht leicht berechnen lassen, daß die Frage aber von zu hoher Bedeutung sei, um sie durch einen anzustellenden Versuch entscheiden zu lassen. Die Breslauer Petenten bedauern den desfallsigen Beschluß des Abgeordnetenhauses und hoffen bei wiederholter Erwägung ein

anderes Resultat. Die erbetene Berechtigung werde ja nicht den Zutritt aller Lehrer nach sich ziehen; wegen der Höhe der Beiträge werde nur ein kleiner Theil der Lehrer davon Gebrauch machen können. Selbst bei besserer Dotirung der Lehrerstellen würden es Viele vorziehen, Privat-Lebens-Versicherungs-Gesellschaften beizutreten, die bei ungleich geringeren Prämien eine gleich hohe Pension in Aussicht stellen. Nur die größere Sicherheit, welche die betreffende Staats-Anstalt gewährt, würde manchen besser situirten Lehrer veranlassen, sich derselben anzuschließen.

Gegen diese Ausführungen der Breslauer wurde mancherlei erinnert. Zunächst wurde zur thatsächlichen Ergänzung bemerkt, daß der Beschluß des Abgeordnetenhauses in Betreff der erwähnten Karsten'schen Petition abweichend von dem citirten Kommissions-Beschluß ausgefallen sei. Das Haus hat den Uebergang zur Tages-Ordnung am 10. Mai 1860 abgelehnt, und dagegen folgenden Antrag mit sehr überwiegender Majorität angenommen:

> Ueber die Petition des Superintendenten Karsten und Genossen, insofern diese die Zulassung der Elementar-Lehrer zu der allgemeinen Wittwen-Verpflegungs-Anstalt beantragt, zwar zur Tages-Ordnung überzugehen, dieselbe aber, insofern sie eine ausreichende Fürsorge für die Wittwen der Elementar-Lehrer wünscht, der Königlichen Staats-Regierung zur Berücksichtigung zu überweisen.

Sodann war man in der Kommission der Meinung, daß der Beschluß des Hauses wohl das Richtige getroffen habe. Wenn nämlich die Elementar-Lehrer in großer Anzahl in die Königliche Wittwen-Anstalt eintreten sollten, so würde das allerdings für die betreffende Kasse unübersehbare Folgen haben, und der Gesetzgeber thue Recht, wenn er sich auf solche Bestimmungen nicht einlasse, deren Erfolge er nicht einigermaßen ermessen könne. Wenn aber die Breslauer dagegen geltend machten, daß eben nur Wenige einzutreten vermöchten, so würde gerade dann dieser Weg die gewünschte Abhülfe nicht gewähren. Die Abhülfe würde dann nur wenigen Familien zu Gute kommen, und gerade den besser situirten, die sie nicht so sehr bedürften als die anderen. Solle hier Abhülfe geschafft werden, so müsse sie Allen zu Gute kommen, und den Dürftigsten am allermeisten. Aus diesen Gründen war die

Kommission nicht geneigt, sich dem Vorschlage der Breslauer Petenten anzuschließen.

Aus denselben Gründen hat der Abgeordnete Harkort im Jahre 1861 einen besonderen Gesetz-Entwurf, betreffend die Errichtung von Pensions-Kassen für die Wittwen und Waisen der Elementar-Lehrer aller Konfessionen, dem Abgeordnetenhause eingereicht. Derselbe ist von der Kommission in Berathung genommen, aber der Bericht der Kommission vom 3. Juni 1861 ist nicht mehr in das Plenum des Hauses gelangt. Der Abgeordnete Harkort hat denselben Gesetz-Entwurf am 12. Februar 1862 abermals eingebracht. Er ist aber wegen Auflösung des Hauses nicht zur Berathung gelangt. Die Berliner Petition eignet sich diesen Gesetz-Entwurf fast wörtlich an. Ihre Forderungen lauten:

1) „In jedem Regierungs-Bezirk wird eine allgemeine Pensions-Kasse für Wittwen und Waisen der Volks-Schullehrer aller Konfessionen errichtet.
2) Die Verwaltung verbleibt der Regierung; jedoch werden als Kuratoren der Kasse aus der Zahl der beitragenden Lehrer durch diese drei Vertreter gewählt.
3) Die Einnahmen der Kasse bestehen:
   a) aus den Zinsen der jetzt vorhandenen Kapitalien,
   b) aus Vermächtnissen und Geschenken,
   c) aus den jährlichen Kollekten,
   d) aus den Zuschüssen der Staatskasse,
   e) aus den Beiträgen der Lehrer,
   f) aus den Beiträgen der Gemeinden.
4) Jeder Lehrer zahlt 4 Rthlr. Antrittsgeld ein für alle Mal und einen jährlichen Beitrag von 3 bis 4 Rthlrn. Die Schul-Gemeinde ist ebenfalls zu einem jährlichen Beitrage von 3 bis 4 Rthlrn. für jeden Lehrer verpflichtet.
5) Die Geschenke, Vermächtnisse, Zuschüsse des Staates werden zu den Kapitalien geschlagen, deren Zinsen nur zur Verwendung kommen.
6) Zu laufenden Pensionen werden verwendet die Jahres-Beiträge der Lehrer und der Gemeinde, sowie die Eintritts-Gebühren und Kollekten-Gelder. Die Wittwen-Pension beträgt mindestens 50 Rthlr.
7) Die Zinsen der jetzt vorhandenen Kapitalien bilden

zunächst eine Reserve für außerordentliche Fälle: der dann noch verbleibende Ueberschuß wird jährlich als Extra-Dividende unter die Wittwen und Waisen vertheilt. Dabei sollen die Wittwen derjenigen Lehrer besonders berücksichtigt werden, durch deren Beiträge das jetzt vorhandene Kapital mit entstanden ist."

Ein wesentlicher Unterschied ist nur der, daß die Berliner Petition 50 Rthlr. als Minimum einer Wittwen-Pension fordert, während der Harkort'sche Entwurf 30 Rthlr. fordert. Die Breslauer Petenten bezweifeln in ihrem Nachtrag, daß die Höhe von 50 Rthlrn. sich auf diesem Wege werde erreichen lassen, meinen indeß, daß auch dies Minimum nicht genüge. Noch andere Petitionen verlangen z. B. 72 Rthlr. als Minimum einer Wittwen-Pension.

Die Kommission war im Allgemeinen mit dem vorgeschlagenen Wege einverstanden, sei es nun, daß eine derartige Einrichtung durch ein besonderes Gesetz zu Stande komme oder durch das Unterrichts-Gesetz festgesetzt werde. Sie hielt es aber nicht für ihren Beruf, gegenwärtig, wo das Unterrichts-Gesetz nicht vorliegt, aber für den Winter in Aussicht steht, in die specielleren Bestimmungen des Harkort'schen Gesetz-Entwurfs resp. der Berliner Petition näher einzugehen, begnügte sich vielmehr, die Hauptgrundsätze, auf welchen die Bestimmungen ruhen, anzunehmen, und schloß sich daher den von der Kommission in der Session des Jahres 1861 in Bezug auf den Harkort'schen Gesetz-Entwurf aufgestellten Grundsätzen an:

1) daß in jedem Regierungs-Bezirk eine solche Kasse bestehen soll;
2) daß bei der Verwaltung der Kasse eine Mitwirkung der Interessenten in geeigneter Weise eintrete;
3) daß die Gemeinden verpflichtet werden, auch ihrerseits jährliche Beiträge für jeden Lehrer zu jenen Kassen zu zahlen.

IV.

Anstellung der Lehrer.

Die Berliner Petition formulirt ihre desfallsigen Forderungen folgendermaßen:

Die bei Besetzung der Lehrerstellen der

Gemeinde zustehende Betheiligung übt der Schul-Vorstand in der Art aus, daß er aus der Zahl der Befähigten einen Kandidaten auswählt und denselben der Regierung zur Bestätigung präsentirt.

In den Motiven führt sie aus, daß da, wo die Gemeinden die Fundirung und Aufbesserung der Schulstellen aus eigenen Mitteln bewirken, ihnen auch das unbeschränkte Wahlrecht zu überlassen sei, während der Regierung das Recht der Bestätigung verbleibe, wie das in Berlin und andern großen Städten seit langer Zeit der Fall ist. Aber auch da, wo entweder die Regierung oder der Patron zum Unterhalt der Schule beizutragen haben, müsse doch der Gemeinde eine entsprechende Mitwirkung bei Besetzung der Lehrerstellen eingeräumt werden. Denn Niemand habe ein so großes Interesse an der Wahl des Lehrers als diejenigen, welche ihm ihre Kinder anvertrauen sollen.

Die Breslauer Petition thut über die Anstellung der Lehrer keine Aeußerungen. Dagegen sprechen die Petenten in dem beregten Nachtrage, mit Rücksicht auf die Berliner Petition, folgende Sätze aus:

1) „Zu jeder erledigten oder neu zu begründenden Lehrerstelle schlägt die Bezirks-Regierung aus der Zahl der Befähigten der Gemeinde fünf Kandidaten vor.
2) Die bei Besetzung der Lehrerstelle der Gemeinde zustehende Betheiligung übt der Schulvorstand in der Art aus, daß er aus der Zahl der Vorgeschlagenen einen Kandidaten auswählt und denselben der Regierung zur Bestätigung präsentirt."

Zur Motivirung sagen sie, daß es bisher nicht selten jungen und weniger tüchtigen Lehrern durch Konnexion gelang, gut dotirte Stellen zu erhalten, während ältere tüchtige Lehrer auf ihrer Hungerstelle in irgend einem abgelegenen Winkel der Provinz verkümmerten, so daß ihre tüchtige Kraft der Schule verloren ginge. Diesem Uebelstande würde durch ihren Vorschlag abgeholfen werden.

Die Petition aus Wißkirchen stellt in dieser Beziehung in Nr. 4. nur das allgemeine Verlangen, daß bei der Anstellung der Lehrer ein Verfahren geordnet werde, welches es möglich mache, mehr als bisher auf die Fähigkeiten und Verdienste der Lehrer Rücksicht zu nehmen.

In der Diskussion über diesen Gegenstand stellte es sich bald heraus, daß man sich über 3 Punkte werde zu entscheiden haben:

1) Wie soll das Anstellungsrecht zwischen Staat und Kommune vertheilt werden?
2) Welches Organ der Kommune soll den ihr zustehenden Antheil des Wahlrechts ausüben?
3) Was soll mit den Patronatsrechten werden, welche dem freien Wahlrecht entgegenstehen?

In Bezug auf die erste Frage wurden drei Möglichkeiten aufgestellt. Von einer Seite wurde für die Kommunen das uneingeschränkte Wahlrecht in Anspruch genommen; von anderer Seite der Staats-Regierung das Recht der Präsentation zugesprochen, so daß die Kommune die Auswahl habe. Noch Andere wollten der Gemeinde die Präsentation und den Organen der Staats-Regierung, d. h. den Schul-Behörden, die Auswahl übergeben.

Für das uneingeschränkte Wahlrecht der Gemeinden wurde vor Allem der Grundsatz der Selbstverwaltung geltend gemacht, und die Verpflichtung der Gemeinden, in erster Linie für das Schulwesen zu sorgen. Auch sei es in vielen Gegenden herkömmlich, und würde einen üblen Eindruck machen, wenn man die Gemeinde in ihrem freien Wahlrecht beschränken wollte. Das Wahlrecht wecke in den Gemeinden das Interesse für das Schulwesen, und mehre ihre Sorgfalt. Im Interesse des Unterrichts und der Erziehung sei es zu wünschen, daß ein Lehrer möglichst lange an derselben Schule verbleibe.

Gegen das Gemeinde-Wahlrecht, zu Gunsten eines bloßen Präsentations-Rechtes, so daß der Regierung die Auswahl verbleibt, wurde ausgeführt: die Gemeinden seien durchaus nicht im Stande, über die Tüchtigkeit eines Lehrers zu urtheilen. Das verstehe nicht einmal ein Schulvorstand in der Gemeinde. Es müsse daher die eigentliche Auswahl in den Händen des sachverständigen Schulraths oder Schul-Inspektors liegen: sonst würden gerade die tüchtigsten Lehrer gewöhnlich bei der Wahl am schlechtesten wegkommen; die Unfähigsten, aber Dreistesten, den Tüchtigen den Rang ablaufen.

Für die Präsentation durch ein Regierungs-Organ und die Auswahl der Gemeinde, wie sie auch die Breslauer wollen, wurde auf die allgemeinen Interessen

des Unterrichtes, der Lehrer und der Staats-Finanzen hingewiesen. Eine Schul-Behörde der Regierung habe die Uebersicht über die qualifizirten Kandidaten und werde am besten im Stande sein, eine Anzahl Geeigneter in Vorschlag zu bringen, während der einzelnen Orts-Gemeinde gewöhnlich nur eine geringe Anzahl bekannt sei. Das Interesse der Lehrer fordere ein Verfahren bei der Anstellung, welches eine Beförderung und Versetzung in besser dotirte Stellen möglich mache; das könne aber nur geschehen, wenn der Regierung durch das Präsentationsrecht eine wirksame Betheiligung bei der Anstellung eingeräumt werde. Auch in Rücksicht auf die finanziellen Verhältnisse sei ein solches Verfahren vorzuziehen. Denn wenn ein Uebergang von geringeren in besser dotirte Stellen ermöglicht werde, so würden die Opfer unvergleichlich geringer sein, welche der Staat und einzelne Kommunen für die Lehrer-Besoldung zu bringen haben. Ein System von Minimal-Gehalten und Anciennitäts-Zulagen, wie es in Aussicht genommen ist, werde nur bei einem solchen Anstellungs-Verfahren durchführbar sein; während die Größe der Opfer sich gar nicht berechnen lasse, wenn die Staats-Regierung gar keine Macht habe, zur Beförderung eines Lehrers mitzuwirken. Es wurde endlich bemerkt, daß dieser Modus auch dem Sinn der Staats-Verfassung am meisten entsprechen möchte, wenn sie im Artikel 24 sagt:

> „Der Staat stellt, unter gesetzlich geordneter Betheiligung der Gemeinden, aus der Zahl der Befähigten die Lehrer der öffentlichen Volksschulen an."

Hier sei doch offenbar dem Staat nicht nur eine Mitwirkung bei der Anstellung zugesprochen, die über das bloß formale Bestätigungsrecht hinausgehe. Der Staat stehe vielmehr in erster Linie als der anstellende da, während der Gemeinde nur ein Recht der Betheiligung zuerkannt werde. Das entspreche auch dem Zusammenhang dieser Verfassungs-Paragraphen, wo der Staat entschieden die Pflicht sich zuschreibe, für das Volks-Schulwesen, für die Schul-Anstalten und Lehrer seinerseits zu sorgen.

Die Vertreter des uneingeschränkten Gemeinde-Wahlrechts ließen diese Einwände nicht gelten. Die Verfassung spreche wohl aus, daß Staat und Kommune bei der Anstellung zusammenzuwirken hätten, über das Maß der Betheiligung aber sage sie nichts. Und wenn das Unterrichts-Gesetz den Gemeinden das unbedingte Wahlrecht zuerkenne, so sei dann

diese Bestimmung „die gesetzlich geordnete Betheiligung der Gemeinden." Der Staat wirke ja auch dann noch bei der Anstellung mit durch die vorhergehende Ausbildung und Prüfung der Lehrer und nachher durch die Bestätigung. Ein größeres Recht könne man ihm um etwaniger größerer Leistungen willen nicht zusprechen. Und überdies erklärte man sich von dieser Seite am schärfsten gegen den Modus, welcher der Staats-Regierung die Auswahl aus einer Anzahl von der Gemeinde Präsentirten gewähren will. Wenn die Gemeinde präsentire, so habe sie natürlich unter den Präsentirten Einen oder Mehrere, die sie zu wählen wünsche, und werde sich natürlich besonders gekränkt fühlen, wenn diese dann von der Regierung nicht gewählt würden. Solle die Regierung die Auswahl treffen, so wäre es besser, der Regierung die ganze Wahl zu überlassen und den Gemeinden die abschläglichen Bescheide zu ersparen. Müßte ein Zusammenwirken beider Faktoren stattfinden, so dürfte die Präsentation immer nur von der Regierung ausgehen, nicht aber umgekehrt.

Von Seiten derer, welche der Regierung die Präsentation überlassen wollten, war der Antrag gestellt, die Sache so zu fassen:

> Die Anstellung der Lehrer werde so geordnet, daß der Lokal-Schulgemeinde das Wahlrecht zufällt, dem Staate jedoch die Möglichkeit verbleibt, durch seine Schul-Behörden die allgemeinen Interessen des Unterrichtes, die besonderen der Lehrer, sowie seine eigenen finanziellen dabei gehörig wahrzunehmen.

Die Kommission entschied sich jedoch mit 7 gegen 6 Stimmen für das uneingeschränkte Wahlrecht der Gemeinden, und es wurde in dieser Richtung beantragt, ihr Urtheil dahin zu formuliren:

> Bei der Anstellung der Lehrer soll der Lokal-Schulgemeinde das Recht der unbeschränkten Wahl aus allen Anstellungsberechtigten zustehen und der Regierung das Recht der Bestätigung.

Als indeß das Urtheil in der nunmehrigen Form zur Abstimmung gebracht werden sollte, ergab es sich, daß man das Bestätigungsrecht verschieden auffaßte. Von einer Seite wurde hervorgehoben, daß dem Recht der Bestätigung nothwendig ein Recht der Verwerfung entsprechen müsse, und daß dies thatsächlich bei den gegenwärtigen Anstellungen der Fall sei. Andere dagegen erklärten, das Bestätigungsrecht schließe

zwar immer selbstverständlich ein Verwerfungsrecht in sich; aber es enthalte lediglich die Prüfung der Aufsichts-Behörde über die gesetzlich vorgeschriebene Qualifikation des gewählten Subjektes und die formell richtige und gesetzliche Vollziehung der Wahl; und demgemäß könne auch die Verwerfung nur eintreten, wenn die gesetzlichen Vorschriften nicht erfüllt würden. Man verständigte sich natürlich darüber, daß das sogenannte Bestätigungsrecht faktisch und gesetzlich in zwei wesentlich verschiedenen Formen existire: einmal lediglich als das Recht der Aufsichts-Behörde, die gesetzlichen Vorbedingungen zu der Wahl zu prüfen und zu überwachen, andrerseits dagegen das sehr umfassende Recht der Regierung, eine gewählte Person lediglich aus eigenem Belieben zurückzuziehen, etwa bloß darum, weil sie ihr nicht als persona grata erscheine, wie das z. B. bei der Wahl höherer Kommunal-Beamten vielfach der Fall sei. Es wurde bemerklich gemacht, daß der obige Antrag das Bestätigungsrecht in diesem umfassenden Sinne nicht meinen könne, sondern lediglich jenes andere bloß formale Aufsichtsrecht, weil ja beschlossen sei, in dem Urtheil das uneingeschränkte Wahlrecht der Gemeinde zu formuliren, und es wurde deshalb vorgeschlagen, der Zweideutigkeit wegen, lieber die letzten Worte „und der Regierung das Recht der Bestätigung" gänzlich zu streichen.

Der Vorschlag wird indeß abgelehnt, und der obige Antrag unverändert angenommen.

Bei der zweiten Frage stellte sich der Gegensatz so, daß die Einen das Wahlrecht der Gemeinde einem Schul-Vorstande übertragen wollten, die Anderen dagegen die Ausübung desselben in die Gesammtheit der stimmberechtigten Mitglieder der Lokal-Schulgemeinden verlegen.

Für den Schul-Vorstand wurde geltend gemacht, daß doch zu einer solchen Wahl einiges Sachverständniß gehöre, wie es in der Masse der Stimmberechtigten nicht vorausgesetzt werden könne. Es sei ein Unterschied zwischen einer Pfarrer-Wahl und einer Lehrer-Wahl. Der Pfarrer habe in ein persönliches Vertrauens-Verhältniß zu den einzelnen Gemeindegliedern zu treten, und darum erscheine der protestantische Grundsatz angemessen, ihn durch die Gesammtheit der Stimmberechtigten zu wählen. Bei der Wahl des Lehrers dagegen handele es sich vorwiegend um Beurtheilung seiner Lehrtüchtigkeit, die ein verwaltendes Kollegium jedenfalls besser vollziehe als eine große Versammlung. Für die Gesammtheit

einer Gemeine sei es nicht thunlich, sich um qualifizirte Kandidaten zu bemühen; sie würden das immer nur durch Deputirte thun können. Auch würde geradezu das Lokal fehlen, wo man eine Probe-Lektion vor der gesammten Schulgemeinde abzuhalten vermöchte.

Andere konnten diese äußeren Schwierigkeiten nicht so hoch anschlagen, und verwiesen auf die Orts-Kirchen, die zu Schul-Prüfungen und allen derartigen Versammlungen benutzt zu werden pflegten, und vertheidigten die Urtheilsfähigkeit der Gemeinden. Es handle sich nicht um ein technisches Urtheil, die Gemeinden hätten aber einen sehr sicheren Instinkt, und seien doch auch in der Bildung nicht mehr so sehr zurück. Das Verhältniß der Schullehrer solle in gleicher Weise ein Vertrauens-Verhältniß zu den Mitgliedern der Gemeinde sein wie das des Pfarrers, und sei es thatsächlich oft in viel höherem Maße. Wolle man einmal den Gemeinden ein Wahlrecht zuerkennen, so müsse es der g a n z e n G e m e i n d e übergeben werden.

Die Vertheidiger des Schul-Vorstandes beruhigten sich indessen dabei nicht. Sie führten Erfahrungen an, daß es doch mit dem instinktiven Urtheil der Gemeinden meistentheils noch nicht so gut bestellt sei, und daß sehr oft die Leibeslänge und die beste Lunge auch bei Pfarr-Wahlen den Ausschlag gebe, und Einige behaupteten sogar, daß die Gemeinden gar nicht im Stande wären, ein Urtheil zu fällen. Auf ein Vertrauens-Verhältniß komme es bei der Anstellung gar nicht an. Man sei meistentheils noch gar nicht in der Lage, Vertrauen oder Mißtrauen gegen den Kandidaten zu haben; der tüchtige Mann schaffe sich durch seine Wirksamkeit Achtung, und damit Vertrauen, während der Untüchtige das leichtfertig gespendete Vertrauen gar bald verliere. Es wurde auch der Unterschied zwischen dem Verhältniß des Pfarrers und dem des Lehrers zur Gemeinde noch weiter erörtert, aber nicht für entscheidend in dieser Sache erachtet. Die äußeren Schwierigkeiten seien doch nicht so leicht zu überwinden, wenn man in Anschlag bringe, daß in manchen Gegenden die Schul-Gemeinde eine Reihe von Lokal-Gemeinden umfasse, und wenn man gar an die großen Städte denke. — Bei der Abstimmung entschied man sich mit geringer Majorität für den Schul-Vorstand, und fällte demnach folgendes Urtheil:

Die Lokal-Schulgemeinde übt ihr Wahlrecht durch den Schul-Vorstand aus.

Endlich handelte es sich um die Patronatsfrage; denn wenn die Gemeinde das Wahlrecht empfangen soll, müssen die entgegenstehenden Patronatsrechte beseitigt werden. Man ging deshalb auf den Ursprung und die Natur der Patronatsrechte ein. Man vergegenwärtigte sich die verschiedenen Formen und Voraussetzungen, unter welchen ein sogenanntes Schulpatronat bestehe, und verständigte sich dahin, daß ein Schulpatronat im eigentlichen Sinne des Wortes vor dem Gesetz nicht existire. An den meisten Stellen sei es eben nur ein Ausfluß und Anhängsel des Kirchenpatronats, gleichwie das Schul-Amt ursprünglich nur ein Anhängsel des Küsterdienstes. Der Kirchenpatron habe die Berechtigung, den Küster zu ernennen, und damit habe er implicite das Recht, den Lehrer zu ernennen, empfangen. Wo nun ein solches Kirchenpatronat und ein Küsterdienst nicht vorhanden sei, da sei im vergangenen Jahrhundert, als man anfing, überall Landschulen zu errichten, den Gutsherren die Verpflichtung auferlegt, diese Schulen zu dotiren, und die Verpflichtung hätte auch keinem Andern auferlegt werden können, weil sie zur Zeit der Leibeigenschaft die einzigen eigentlichen Grundbesitzer gewesen. Damit sei ihnen auch das Recht der Anstellung zugefallen, und erscheine dann als ein Attribut der Gutsherrlichkeit. In ähnlicher Weise sei Privatpersonen und Kommunen, die sich um die Errichtung von Schulen verdient gemacht, die Wahlberechtigung überlassen worden, und sei dann gewöhnlich den Magistraten zugefallen, doch nicht immer. Eine feste gesetzliche Regel gebe es hier nicht, an anderen Orten nämlich sorgten gleichfalls die Stadt-Behörden für den Unterhalt ihrer Schulen, und dennoch habe die Regierung das Recht der Besetzung.

Aus dieser thatsächlichen Lage des Patronats, die ziemlich ausführlich erörtert und mit vielen Beispielen aus den verschiedenen Landestheilen erläutert wurde, ergab sich, daß die Frage nach der sogenannten Beseitigung des Schulpatronats zwei Seiten habe. Da, wo es nicht kirchlichen Ursprungs sei, habe es theils durch die Aufhebung der Gutsherrlichkeit und gutsherrlichen Gerichtsbarkeit schon seine Wurzeln verloren, und könne ebensowohl wie die Patrimonial-Gerichtsbarkeit durch ein Gesetz aufgehoben und anderweitig geordnet werden. Es folge daraus noch nicht, daß mit der Beseitigung dieses Rechtes auch die Verpflichtungen der Gutsherren gegen die Schule wegfallen müßten, da sie ihnen als Grundbesitzern

auferlegt wären. Sollte aber auch ein Zusammenhang der Verpflichtungen mit dem Rechte behauptet werden, so seien doch diese Verpflichtungen gegen die Schule so mäßige, daß eine anderweitige Vertheilung der Leistungen für das Schulwesen nach gegenwärtig üblichen Normen schwerlich zur Erleichterung der Gutsherren ausfallen würde.

Anders dagegen verhalte es sich mit dem Patronats-Recht, welches aus dem Kirchen-Patronat stamme; dies könne nicht so leichthin beseitigt werden.

Von einer Seite wurde sogar behauptet, das Kirchen-Patronat könne überhaupt nicht durch ein Gesetz aufgehoben werden; weder der Staat noch die Kirche habe das Recht dazu. Denn es sei ein Privatrecht, das nicht aus dem Staatshoheitsrecht geflossen sei. Von anderer Seite aber wurde die Aufhebung, wenn auch als schwierig, dennoch als möglich bezeichnet. Es sei doch das Recht, auf Grund der Dotation einer Pfarre die betreffenden Kirchen-Aemter zu besetzen, zu einem wirklichen kirchlichen Recht erst geworden durch die Sanktion der Kirche, und man werde doch nicht leugnen können, daß die Kirche, die solche Rechte sanktionirt habe, auch befugt sei, auf kirchenordnungsmäßigem Wege sie wieder aufzuheben.

Aber freilich habe nur die Kirche dies Recht, besonders seitdem Artikel 15 in der Verfassung steht, denn das Kirchen-Patronat sei doch unzweifelhaft ein kirchliches Recht. Der Staat werde darum Schwierigkeiten haben, das im Artikel 17 der Staats-Verfassung verheißene Gesetz zur Aufhebung des Kirchen-Patronats zu Stande zu bringen, da er es ohne Einwilligung der betreffenden Kirchen-Gesellschaften nicht vermöchte. Dennoch müsse darauf hingearbeitet werden, da das Patronats-Verhältniß in den mehrsten Fällen den Bedürfnissen der Gegenwart nicht entspräche, vielmehr in der Regel als ein schweres Uebel empfunden werde. Der Staat müsse jedenfalls den Versuch machen, das in Artikel 17 verheißene Gesetz zu Stande zu bringen, und wir hätten im Interesse der Schulamts-Besetzungen alle Ursach, ihn daran zu erinnern. Es wurde daher als zweckmäßig befunden, den obigen Sätzen einen dahin zielenden Wunsch hinzuzufügen, und man einigte sich zu der Erklärung:

> Die aus bestehenden Patronats-Rechten dem Gemeinde-Wahlrecht erwachsenden Hindernisse sind möglichst bald auf dem Wege des Gesetzes zu beseitigen.

Es war zwar von der Seite, welche das Kirchen-Patronat überhaupt dem Gesetz für unzugänglich erklärt hatte, beantragt worden, die Worte „auf dem Wege des Gesetzes" zu streichen; der Antrag wurde indeß abgelehnt.

Von derselben Seite wurde der Antrag gestellt, hinzuzufügen:

> den kirchlichen Oberen bleiben die vertrags- und verfassungsmäßigen Rechte dabei gewahrt.

Es wurde aber dagegen bemerkt, daß ein solcher Zusatz nicht nöthig sei, das Unterrichts-Gesetz werde jedenfalls alle wirklichen Rechte der verschiedenen Kirchen-Gesellschaften berücksichtigen müssen, und auch Seitens der Kommission werde es bei der Organisations-Frage erforderlich sein, einen derartigen Grundsatz auszusprechen. Ueberdies sei der Satz in der voliegenden Fassung nicht unbedenklich. Er könne in einem solchen Umfang verstanden werden, daß er dem Unterrichts-Gesetze jede Möglichkeit benehme, an der herkömmlichen Ordnung der betreffenden Rechte etwas zu ändern, und darum sei der Satz in dieser Form abzulehnen und der berechtigte Inhalt des Verlangens bei Gelegenheit der Organisations-Frage zur Anerkennung zu bringen. Die Kommission lehnte es aus diesen Gründen ab, an diesem Orte auf den betreffenden Vorschlag einzugehen.

Das Gesammt-Urtheil der Kommission in Sachen der Anstellung der Lehrer lautet demnach nunmehr folgendermaßen:

> Bei der Anstellung der Lehrer soll der Lokal-Schulgemeinde das Recht der unbeschränkten Wahl aus allen Anstellungs-Berechtigten züstehen, und der Regierung das Recht der Bestätigung.
>
> Die Lokal-Schulgemeinde übt ihr Wahlrecht durch den Schul-Vorstand aus.
>
> Die aus bestehenden Patronats-Rechten dem Gemeinde-Wahlrecht erwachsenden Hindernisse sind möglichst bald auf dem Wege des Gesetzes zu beseitigen.

V.

Kirchliche Nebenämter.

Die Berliner Petition hatte bei der Besoldungsfrage auch über die Anrechnung des Einkommens von kirchlichen Nebenämtern eine Bestimmung aufgestellt; sie fügt bei der Gelegenheit noch einen Satz hinzu, der im Allgemeinen ihre Ansicht über die Verbindung des Schulamts mit Kirchenämtern ausspricht:

„Inwieweit das Amt des Küsters und des Kirchendiener's der gedeihlichen Verwaltung des Lehramtes störend in den Weg tritt, unterliegt der Beurtheilung des Kreis-Schul-Inspektors, und ist es seine Aufgabe, in geeignetem Falle die Trennung der benannten Funktionen von dem Lehramt zu veranlassen."

Sie motivirt ihre Forderungen damit, daß in größeren Gemeinden, namentlich in Städten, die Funktionen des Küsterdienstes sich häufig so mehren, daß sie eine ordnungsmäßige Verwaltung des Lehramtes zur Unmöglichkeit machen. Dann müsse der Kreis-Schul-Inspektor die Trennung veranlassen, dasselbe müsse geschehen, wenn Verrichtungen der kirchlichen Nebenämter von solcher Beschaffenheit wären, daß sie mit der Würde seiner Stellung nicht verträglich sind. Allgemeine Bestimmungen ließen sich in dieser Beziehung nicht treffen, wegen der großen Verschiedenheit der örtlichen und der provinziellen Sitten. Manches Ungehörige, wie z. B. das Neujahrssingen, werde schon wegfallen mit der Fixirung des Einkommens, und andererseits liege es in der Hand des Lehrers, unwürdige nicht vokationsmäßig feststehende Sitten und Gebräuche durch ein würdiges und bei aller Schonung entschiedenes Auftreten abzuschaffen.

Andere Petitionen wünschen nicht eine solche Trennung der beiderseitigen Aemter. Namentlich die Petition von katholischen Lehrern aus dem Aachener Regierungs-Bezirk spricht den ausdrücklichen Wunsch aus, daß es auch für die Zukunft dem Lehrer gestattet sein möge, die herkömmlich mit dem Schul-Amt verbundenen kirchlichen Nebenämter zu bekleiden.

Es trat zunächst in der Kommission die Ansicht hervor, welche die Trennung von beiderlei Aemtern nicht gerade be-

fürworten wollte. Mit der Würde der Stellung habe es ein eigen Bewandniß, und man könne nicht wohl begreifen, wie die Verrichtungen kirchlicher Aemter mit der Würde des Lehrers in Konflikt gerathen möchten, wie denn auch die Berliner Petition in den Motiven das gewissermaßen anerkenne. Verrichtungen des Küster-Amtes, sowie auch äußerliche Geschäfte eines Kirchendieners könnten nicht wohl der Würde eines Menschen Abbruch thun. Herkömmliche Sitten und Gebräuche, die in der Anschauung des Volkes nichts Entehrendes haben, könne jeder gesund organisirte Mensch sich wohl aneignen, ohne seiner Stellung etwas zu vergeben. Zumuthungen aber, die für die Person des Lehrers etwas Erniedrigendes haben, brauche und werde kein Mensch sich gefallen lassen, der persönliche Würde besitze. Anders verhalte es sich freilich mit den Störungen der Lehrthätigkeit. Wenn die Geschäfte des kirchlichen Nebenamtes sich so ausdehnten, daß sie vielfach störend in den Schul-Unterricht eingriffen und daß die Schule unter den Anforderungen des Kirchen-Amtes geradezu leiden müsse: dann sei es freilich an der Zeit, auf eine Trennung der beiderseitigen Funktionen zu denken. Nur möge man nicht vergessen, daß diese Fälle, namentlich auf dem Lande in den östlichen Provinzen, die Ausnahme bilden würden. Hier seien die kirchlichen Geschäfte des Küsters und Kirchendieners von so geringem Umfang, daß sie außer am Sonntage nur sehr selten seine Thätigkeit in Anspruch nehmen. Ein paar Hochzeiten und Kindtaufen des Jahres, ein paar Begräbnisse, das sei Alles und werde gewöhnlich außerhalb der Schulzeit erledigt. Und wenn es ja einmal vorkäme, daß um einer Hochzeit willen einige Schulstunden versäumt würden, so möge man erwägen, daß dann eine solche Hochzeit ein Festtag für die ganze Gemeinde sei, an welchem Alt und Jung sich betheiligten. Diese sehr seltenen Störungen würden neuerdings noch seltener, seitdem man das Prinzip durchführe, die Küster-Aemter auf die Kirche des eigenen Wohnorts zu beschränken. Es werde also das Bedürfniß der Trennung nur selten vorliegen. Namentlich nur in größeren Gemeinden, wo das kirchliche Amt zahlreichere Störungen der Lehrthätigkeit mit sich führe. Die finanzielle Seite sei auch nicht außer Acht zu lassen. Unsere Lehrerstellen empfingen hier auf dem Lande zumeist den größeren Theil ihrer Besoldung aus den Einkünften des Küsterdienstes. Wolle man beide Stellen trennen, so würde das

jetzt schon kärgliche Einkommen dergestalt verringert werden, daß es nach keiner Seite genüge und die meisten Stellen unter den Minimalsatz gerathen. Soll irgendwo und muß eine Trennung vorgenommen werden, so dürfte die Veranlassung doch nicht einseitig dem Kreis-Schul-Inspektor überlassen werden; die Kommune komme dabei auch in Betracht und die Erwägung der Mittel; auch werde in vielen Fällen die Kirche ein Wort mitzureden haben. Es wurde von dieser Seite der Antrag gestellt, folgendes Urtheil zu fällen:

> Die Verbindung kirchlicher Aemter mit dem Lehr-Amt ist auch fernerhin zulässig. Eine Auflösung der bestehenden Verbindung tritt überall nur da ein, wo die lokalen Verhältnisse in der Zunahme der beiderseitigen Funktionen ein entschiedenes Bedürfniß herbeiführen und zugleich ausreichende Mittel für beide Aemter darbieten.

Von anderer Seite dagegen wurde die Trennung der Aemter befürwortet. Die Störungen seien doch gar nicht so selten, und es wurden Beispiele angeführt, wo Küster ihre kirchliche Funktion auf viele Ortschaften ausdehnen müßten. Namentlich aber würden an den Küster vielfach Zumuthungen gestellt, welche seine lehramtliche Würde beeinträchtigen und ihn in den Augen der Gemeinde und der Schüler herabsetzen. Es sei nicht mit der Würde des Lehramtes vereinbar, wenn der Küster bei Leichenbegängnissen mit der Schuljugend singend voranschreite, wenn er in manchen Gegenden als Hochzeitsbitter die Gäste einlade, wenn er den Geistlichen nicht nur die kirchlichen Gefäße, sondern auch den Mantel und die Laterne vortragen müsse. Auch zieme es sich nicht für den Lehrer, die Kirche zu reinigen. Es wird deshalb der Antrag gestellt:

> Die Verbindung kirchlicher Aemter mit dem Lehramt ist zulässig; doch dürfen die mit dem Kirchenamt verbundenen Geschäfte der regelmäßigen Verwaltung des Lehramts keinen wesentlichen Eintrag thun. Mechanische Geschäfte kann der Lehrer unter seiner Verantwortlichkeit durch andere Personen verrichten lassen.

Die gemachten Einwendungen wurden von den Vertretern der ersten Ansicht lebhaft bestritten.

Aeußere Geschäfte erniedrigten keinen Menschen, und es sei dem Küster nirgends verboten, wenn er Lust habe, dieselben durch Andere verrichten zu lassen. Wenn die Küster

hin und wieder von Geistlichen auf eine unwürdige Weise behandelt und gleichsam als Hausknechte benutzt würden, so seien sie zu solchen Diensten nirgends durch ihre Vokation verpflichtet, und es liege an ihnen, wenn sie sich solche Zumuthungen gefallen ließen. Diejenigen Verrichtungen aber, welche ihr kirchliches Amt mit sich führe, setzen sie in keines Menschen Augen herab; im Gegentheil, unsere ländlichen Gemeinden würden den Lehrer für einen hochmüthigen Menschen halten und ihm ihr Vertrauen entziehen, der es unter seiner Würde erachte, nach herkömmlichem Gebrauch bei Leichenbegängnissen zu singen oder altgewohnte Sitten sich anzueignen. Gerade durch die willige Uebernahme und tüchtige Verwaltung ihrer kirchlichen Verrichtungen hätten die Lehrer das meiste Ansehen in den Landgemeinden, und in den meisten Gegenden nähme kein Lehrer Anstoß an diesen Funktionen, im Gegentheil bemühten sie sich um Küsterdienste, durch welche ihr Ansehen und ihre Einkünfte wüchsen.

Ein anderes Mitglied der Kommission ging gleicherweise davon aus, daß die Frage nach der Würde hier nicht so sehr in Betracht komme; das Gebiet der Sitte falle nicht in den Kreis der Gesetzgebung, und es müsse dem Einzelnen überlassen bleiben, persönlich die richtige Stellung zu gewinnen. Immer aber müsse darauf Bedacht genommen werden, für den Fall der Kollision beider Aemter die Trennung zu veranlassen, und in dieser Hinsicht genüge die obige Proposition nicht vollständig. Einmal thue sie der Aufsichtsbehörde keine Erwähnung, welche in den geeigneten Fällen die Trennung zu veranlassen habe. Sodann könnten Fälle eintreten, wo die Trennung nothwendig würde, ohne daß schon ausreichende Mittel für beide Aemter vorhanden seien. Endlich könne es geschehen, daß die Funktionen des einen Amtes bedeutend zunehmen, die des andern aber nicht! Es wurde von diesem Mitgliede vorgeschlagen, nach dem ersten Satz zu sagen:

> Eine Auflösung der bestehenden Verbindung tritt da ein, wo aus derselben nach dem Urtheil der Aufsichts-Behörde wesentliche Hindernisse für die Führung des Lehramtes entstehen.

Von dem ersten Antragsteller wird in Betracht der Mittel zugegeben, daß es genügen müsse, wenn nur für das Schul-Amt ein ausreichendes Einkommen vorhanden sei, und deshalb am Schluß der Proposition, statt der Worte „beider Aemter" die anderen „das Schul-Amt" gesetzt. Der Auf-

sichts-Behörde sei keine Erwähnung geschehen, weil der Kreis-Schul-Inspektor der Berliner Petition noch in Frage stehe, und doch auch auf die Kommunen etwas ankomme.

Noch ein anderes Mitglied tadelt an der ursprünglichen Proposition, daß sie die Trennung beider Aemter nur als die Ausnahme hinstelle, und die Verbindung gewissermaßen als wünschenswerth bezeichne. Man müsse umgekehrt die Trennung als die Regel hinstellen, die Verbindung nur als zulässig.

Von dem Antragsteller wird dagegen bemerkt: unsere faktischen Verhältnisse seien doch so, daß die bisherige Verbindung weit überwiegend die Regel bilde und die Fälle nur selten vorkommen, wo die Trennung bewirkt werden müsse. Und wenn dagegen gesagt wurde, daß die Gesetzgebung auch die Zukunft ins Auge zu fassen habe, so meinte der Antragsteller, daß bei der Gesetzgebung doch vor allen Dingen die Gegenwart in Betracht komme, und die Verbindung beider Aemter werde noch für lange Zeiten auf dem Lande die Regel bilden und bilden müssen.

Es wird von dieser Seite dem ursprünglichen Antrag ein anderer gegenübergestellt:

> Die Verbindung kirchlicher Aemter mit dem Lehr-Amt ist fernerhin möglichst zu vermeiden und nur da zu gestatten, wo die lokalen Verhältnisse es unbedingt erfordern.

Bei der nunmehr erfolgenden Abstimmung wird über den letzteren Vorschlag als den am weitesten gehenden zuerst abgestimmt. Er wird mit sechs gegen fünf Stimmen angenommen, und damit sind alle übrigen Vorschläge gefallen.

VI.

Schul-Aufsicht.

Nicht nur die Berliner Petition und im Anschluß die Dortmunder, sondern auch mehrere später eingegangene enthalten ausführliche Bestimmungen über die Organisation der Schulverwaltungs- und Aufsichts-Behörden.

In diesem Abschnitt kommt es ganz besonders zur Sprache, welche Stellung in Zukunft die Kirche zur Schule einnehme, welchen Antheil an der Schul-Aufsicht und Verwaltung des

Volks-Schulwesens sie haben solle. Und da diese Frage bei jedem Gliede des Organismus sich wiederholt, so hielt es die Kommission für räthlich, über dieselbe sich gleich von vornherein zu entscheiden, zumal eine Reihe von Petitionen ganz im Allgemeinen ihre desfallsigen Anträge stellen.
Also

1. Schule und Kirche.

Die Frage war schon in früheren Abschnitten berührt, insofern nämlich zur Sprache kam, ob Theologen und Geistliche vorzugsweise Anspruch hätten, in Lehr-Aemter an Seminarien berufen zu werden. In diesem Abschnitt kehrt sie zunächst wieder als Frage nach der Berechtigung der Lokalschul-Aufsicht der Ortsgeistlichen. Wenn diese von der einen Seite in den Petitionen, wenigstens in ihrer Ausschließlichkeit, zurückgewiesen wird, so verlangen andere Petitionen ganz allgemein, daß auch für die Zukunft die Schule mit der Kirche in Verbindung bleiben solle, oder verwahren sich gegen die sogenannte Trennung der Schule von der Kirche. Sie erklären, daß die religiöse und insbesondere christliche Erziehung den Mittelpunkt aller menschlichen Bildung ausmachen müsse, führen aus, daß, wenn Religion und Christenthum aus der Schule entfernt würden, auch die Sittlichkeit in der Jugend schwinden und das Vaterland keine treuen und guten Unterthanen mehr besitzen würde. Sie verlangen deshalb Beibehaltung des christlichen Religions-Unterrichts und die Aufsicht des Geistlichen mindestens über den Religions-Unterricht.

So lange die Petenten sich in dieser Allgemeinheit mit ihren Forderungen halten, wurden dieselben in der Kommission als gegenstandlos anerkannt; denn Niemand beantrage eine Entfernung des Religions-Unterrichts aus der Schule, geschweige denn eine Beseitigung des Christenthums. Unsere Verfassung garantire nicht nur den Religions-Unterricht, sondern noch ausdrücklich die Berücksichtigung der konfessionellen Verhältnisse. Selbst die Beaufsichtigung des Religions-Unterrichts durch den Geistlichen der betreffenden Konfession sei nicht in Zweifel gezogen. Es stehe also mit diesem Verlangen der anderseitige Antrag gar nicht im Widerspruch, daß dem Geistlichen nicht ferner die ausschließliche Aufsicht über die Ortsschulen verbleiben solle.

Die Frage nimmt jedoch eine andere Gestalt an in eini-

gen anderen Petitionen, wo die Forderungen spezialisirt werden. Namentlich eine Petition aus Legden, Kreis Ahaus im Regierungsbezirk Münster, führt genauer aus, was sie unter der Verbindung der Schule mit der Kirche versteht. Sie verlangt:

a) „die Volksschule verbleibe mit der Kirche im innigsten Verbande"; und führt zur Begründung dieser Forderung aus, daß die Kirche kraft göttlichen Auftrages das Recht habe, die Jugend zu lehren, und zu allen Zeiten diese heiligste Pflicht ausgeübt habe. Aus der Schule erwarte die Gemeinde brave und gute Bürger, der Staat gehorsame und treue Unterthanen und die Kirche folgsame und würdige Mitglieder. Ein gutes Glied der Kirche sei aber stets ein guter Staatsbürger, der Gott fürchtet und den König ehrt, wie die Geschichte des Jahres 1848 nachweise. Also — „die Schule ist ein integrirender Theil der Kirche und diese darf jene nicht aufgeben, wenn sie sich nicht selbst aufgeben und den Staat seinem sichern Ruin nicht entgegeneilen sehen will". Glaube und Religion seien die Grundsäulen des Staats-Gebäudes, darum dürfe zum Wohl des Staates die Schule nicht von der Kirche getrennt werden, und ihr Einfluß solle sich nicht blos auf Ertheilung des Religions-Unterrichtes beschränken, müsse vielmehr den ganzen Unterricht und die ganze Erziehung umfassen. Der Elementar-Lehrer empfange bei seiner Anstellung die missio canonica von Seiten der Kirche. — Sie verlangen dann

b) daß die Bildungs-Anstalten für die Lehrer nicht blos intellektuelle Bildung, sondern wahrhaft religiöse Erziehung gewähren sollen. Nur ein Mann voll lebendigen Glaubens und von einem reinen sittlichen Wandel könne den Lehrer-Beruf erfüllen. Solche aber könnten nur von denen gebildet werden, die selbst diese Eigenschaften besitzen. Die kirchliche Ober-Behörde soll deshalb ihren Einfluß auf die Anstellung der Seminar-Lehrer behalten und der Direktor des Seminars soll stets ein Geistlicher sein.

c) Für den Orts-Schulvorstand verlangen sie, daß der

Ortspfarrer nicht blos ständiges Mitglied, sondern auch Vorsitzender sei, denn er sei der geistliche Vater der gesammten Gemeinde.

d) Schulbücher sollen nur mit Gutheißung der geistlichen Behörden eingeführt werden, weil es Pflicht der Kirche sei, darüber zu wachen, daß in der Schule nichts gelehrt werde wider Glauben und Moral.

In diesen speziellen Ausführungen wurde allerdings ein Gegensatz der Auffassung erkannt, und in der Kommission behauptet, daß die Erfüllung der Forderungen in diesem Umfange nicht zulässig sei, weil sie anderen entgegenstehenden Berechtigungen widersprechen. Die Kirche habe allerdings in früheren Zeiten ausschließlich die Schulen gegründet, als sie fast alleinige Inhaberin der Wissenschaften und Trägerin der Bildung war. Ganz natürlich habe sie damals auch ausschließlich die Herrschaft über die Schule geübt, gleichwie sie die Staaten und Wissenschaften beherrschte. Die Zeit der kirchlichen Omnipotenz sei indeß vorüber. Wie die Staaten sich von der kirchlichen Herrschaft frei gemacht, wie die Wissenschaften sich auf ihre eigenen Füße gestellt, so sei auch das Schulwesen seit längerer Zeit im Begriff, sich von der kirchlichen Autorität zu emanzipiren. Die Philologie habe sich von der Theologie losgelöst, und in dem höheren Schulwesen sei der Prozeß der Sonderung so ziemlich vollzogen. Das Volks-Schulwesen sei im Begriff, denselben Prozeß zu vollziehen, und das mit vollem Recht. Es sei eine Verwechselung der mittelalterlichen Kirche, wenn sie die Aufgabe der religiösen Durchdringung aller Lebens-Gebiete in die Herrschaft über dieselben verwandelt habe. Der weltgeschichtliche Fortschritt in dieser Beziehung bestehe darin, daß die Kirche sich lediglich auf das Central-Gebiet des religiösen Lebens zu beschränken und sich als das Gemeinwesen des religiösen Lebens zu begreifen habe. Niemand werde ihr in der Gegenwart eine Alleinherrschaft über die Volks-Schule einräumen. Die bürgerliche Gemeinde sei zu dem Bewußtsein gelangt, daß auch sie ein Anrecht an die Schule habe, und der Staat werde und dürfe niemals seinen bestimmenden Einfluß auf das Schulwesen wieder aus den Händen geben. Der Staat spreche auch in unserer Staats-Verfassung sich die Pflicht zu, für die Bildung der Volks-Jugend zu sorgen, öffentliche Unterrichts-

Anstalten zu errichten, zu ordnen und zu beaufsichtigen, und in Verbindung mit den Kommunen den Lehrern ein auskömmliches Gehalt zu verbürgen. Er sei sich darin des Rechtes bewußt, seinerseits das Volks-Schulwesen zu organisiren und zu beaufsichtigen, und es nicht der ausschließlichen Beaufsichtigung der Kirchen- und Religions-Gesellschaften zu überlassen. Damit sei nicht behauptet, daß die Kirche gar kein Anrecht habe, auf das Volks-Schulwesen einzuwirken, es sei nur der ungemessenen Forderung entgegenzutreten, welche die Schule als einen integrirenden Bestandtheil der Kirche betrachte, und ihre völlige Abhängigkeit von derselben verlange. Der Kirche müsse eine Mitwirkung in Bezug auf das Volks-Schulwesen eingeräumt werden, aber eben nur eine Mitwirkung. Sie müsse begreifen, daß sie nur ein Faktor sei bei der Organisation des Schulwesens neben Staat und Kommune, und dürfe nicht mehr verlangen, als daß in der Organisation ihre Interessen gleichfalls gewahrt werden. Beherrschung der Seminarien durch geistliche Direktoren, Aufsicht über das ganze Volks-Schulwesen und gar Genehmigung aller Schulbücher — das seien ungemessene Ansprüche, welche der Staat nimmermehr befriedigen dürfe.

Es wird deshalb vorgeschlagen, die erhobenen Ansprüche auf ihr berechtigtes Maß zurückzuführen und folgenden allgemeinen Grundsatz allen weiteren Beschlüssen voranzustellen:

> Die Schul-Aufsicht und die Verwaltung des Schulwesens ist auf allen Stufen so zu organisiren, das die Interessen und Rechte der Kommune und des Staates, sowie der Kirche, in gleicher Weise gewahrt werden.

Zunächst erhebt ein Mitglied der Kommission dagegen Protest, daß eine Angelegenheit, welche ausschließlich die Rechte einer Konfession betreffe, und die Verbindung der Schule mit der Kirche von Mitgliedern anderer Konfessionen in Berathung genommen werden dürfe. Es sei in allen Institutionen des Reichs für spezifisch-konfessionelle Angelegenheiten eine itio in partes üblich gewesen, und so sei die Kommission des Hauses inkompetent, über die vorgetragenen Petita aus der katholischen Kirche Beschluß zu fassen. Dem wird jedoch entgegengehalten, daß es sich nicht um Berathung einer religiösen Angelegenheit handle, sondern lediglich um Rechtsfragen, wie nämlich die Rechte der Kirchen und Religions-Gesellschaften in Betreff der Volks-Schulen gesetzlich

geordnet werden sollten. Bei dieser lediglich rechtlichen Frage komme die konfessionelle Beschaffenheit der einzelnen Mitglieder gar nicht in Betracht, wie denn ja das protestirende Mitglied gar kein Bedenken getragen habe, über alle die Petitionen mit in Berathung und Beschlußfassung zu treten, welche von protestantischer Seite an das Haus gerichtet sind. — Petenten selber müßten doch wohl dieser Meinung sein, weil sie ihre Petition dem konfessionell gemischten Hause der Abgeordneten, nicht aber den katholischen Mitgliedern des Hauses zur Entscheidung vorgelegt hätten.

Der Widerspruch wird denn auch in dieser Hinsicht zurückgezogen, und dahin modifizirt, daß man den staatlichen Faktoren nicht zugestehen könne, einseitig über die durch den westphälischen Frieden und die späteren Reichs-Beschlüsse festgestellten und wohlbegründeten Rechte der Kirche in Betreff des Schulwesens anderweitig zu verfügen. Das hieße, die Staats-Omnipotenz an die Spitze stellen. Das Abgeordnetenhaus könne darum über diese Forderungen nicht einseitig aburtheilen, weil es unerläßlich sei, die kirchlichen Ober-Behörden erst über ihre Ansprüche zu vernehmen, ehe man darin gesetzliche Bestimmungen treffe. Die Petition gehe aus von einem Landestheil, der seine Schul-Verfassung in einer Zeit erhalten, wo Bischof und Landesherr dieselbe Person und die Bevölkerung ausschließlich katholisch war. Neuerdings habe sich freilich das Verhältniß geändert, die beiden Konfessionen wohnten auch dort nebeneinander, und darum sei allerdings in dem neuen Schul-Gesetz die Berücksichtigung beider Konfessionen auch für jene Landestheile nöthig. Die Staats-Verfassung gehe auch von diesem Grundsatze aus, und habe konfessionelle Schulen im Auge. Staat und Konfession seien die beiden Faktoren, welche die leitenden Grundsätze für das Schulwesen aufzustellen hätten. Bei der Feststellung des Unterrichts-Gesetzes müssen deshalb nothwendig die konfessionellen Vorbedingungen in Betracht gezogen werden. Demnach sei eine vorgängige Kommunikation mit den legitimen Vertretern der Kirche geboten, d. h. für die katholische Kirche müßten die Bischöfe gehört werden.

Es wird demgemäß von dieser Seite der Zusatz beantragt:

> In letzter Beziehung hat der Staat mit den betreffenden kirchlichen Behörden vorgängig in Kommunikation zu treten.

Von einem andern Mitgliede der Kommission wird den

Ansprüchen der Kirche sehr entschieden entgegengetreten. Die Religion sei offenbar eine Grundlage der Erziehung; aber Erziehung gehe anderseits auch aus von der Wissenschaft. In der neueren Zeit könne ohne die Wissenschaft keine Erziehung stattfinden; die Wissenschaft sei gegenwärtig auch in den niederen Schulen unentbehrlich. Man könne nicht mehr nach den Prinzipien des Mittelalters unterrichten und erziehen. Bei aller Erziehung müssen Religion und Wissenschaft zusammenwirken. Religion sei aber nicht zu verwechseln mit Kirche. Die Religion sei unentbehrlich, Kirchen aber gebe es sehr verschiedene. Ueberall auf Gottes Erdboden und zu allen Zeiten finde sich Religion, aber die Kirchen und Konfessionen seien überall verschieden und widerstreitend; den Kirchen könne nicht das Recht eingeräumt werden an der Erziehung, welches die Religion haben muß. Nun geschehe es häufig in der neuen Zeit, daß das andere Prinzip, nämlich die Wissenschaft, mit den Kirchen in Konflikt gerathe, da würde das Radikalmittel sein die Trennung beider Elemente, die Ausscheidung des Religions-Unterrichtes, da die Elementar-Schule nicht der Ort sei, in welchen man den Konflikt hineinzutragen habe. Der Staat habe jedenfalls das Recht, für die Bildung seiner Staatsbürger eine solche Gestalt zu verlangen, wie er sie jederzeit braucht. Darum scheine im Falle des Konflikts eine Trennung beider Gebiete, der Schule und der Kirche, erforderlich. Mit solchen allgemeinen Sätzen sei indeß nicht viel gemacht. In concreto werde es das Richtige sein, es zunächst der Kommune zu überlassen, wie sie sich zu der kirchlichen und konfessionellen Frage in der Schule stellen wolle. Die Gemeinden indeß seien doch noch durchschnittlich für die Beurtheilung des Konfliktes nicht reif, und darum müsse zunächst der Staat seine Schuldigkeit thun, und also müsse der Staat durch seine Schul-Gesetzgebung eine größere Freiheit der Erziehung organisiren. Der Staat könne selber Schulen gründen, er könne es auch den Gemeinden überlassen, daran Theil zu nehmen. In der Praxis würden Konflikte nur selten vorkommen, wenn er es richtig angriffe. Uebrigens seien die betreffenden Forderungen durchaus nicht als ein Ausdruck für die Gesinnungen aller Katholiken anzusehen; es gäbe auch viele Katholiken, welche der Schule eine freiere Stellung gewähren wollten. Und umgekehrt wären die Forderungen der Art, daß sie auch in der protestantischen Kirche von Orthodoxen auf gleiche Weise ausgesprochen werden könnten. Wir aber vermöchten uns diese Forderungen nicht anzueignen.

Gegen diese Ausführungen wird von anderer Seite bestritten, daß die Wissenschaft der neueren Zeit angehöre, und auf die unerreichten Meisterwerke der Wissenschaft des Mittelalters verwiesen. In die Volksschule gehöre die Wissenschaft jedenfalls nicht. Die konfessionelle Grundlage der Volksschule sei durch die Verfassung gewährleistet. Man könne sich den oben vorgeschlagenen Antrag sehr wohl aneignen, nur dürfe man den Rechten der Kirche nichts vergeben und müsse daher wiederholt die Aufnahme des Zusatzes beanspruchen.

Gegen die Forderungen des Zusatzes wird indeß geltend gemacht: es sei allerdings in der Ordnung, daß bei dem Erlaß eines Unterrichts-Gesetzes, wie alle anderen Rechte und Interessen, so auch die begründeten Rechte und Interessen der Kirchen sorgsam in Betracht gezogen werden müßten. Das bedinge aber durchaus nicht, daß die Regierung verpflichtet sei, sich vorgängig mit den betreffenden kirchlichen Behörden in Einvernehmen zu setzen; es müsse der Regierung durchaus überlassen bleiben, in welcher Weise und auf welchen Wegen sie sich eine gründliche Kenntniß der betreffenden Rechte und Interessen verschaffen wolle. Das habe überdies keine großen Schwierigkeiten. Die betreffenden Forderungen seien ja alt und bekannt genug, und in neuester Zeit unablässig wiederholt, und die Regierung werde ja wohl Mittel haben, wirklich vorhandene oder gar verbriefte Rechte so bedeutender Korporationen in ihrem eigenen Lande in Erfahrung zu bringen. Es sei durchaus nichts dagegen zu sagen, wenn die Regierung sich entschließen wollte, vorher die Bischöfe zu hören; wenn man das aber als eine *Forderung* hinstelle und als eine *Vorbedingung* für das gesetzliche Zustandekommen des Unterrichts-Gesetzes, so organisire man gewissermaßen einen vierten Faktor der Gesetzgebung. Es wurde das zwar von der Gegenseite bestritten und auf den Vorgang hingewiesen, daß selbst in Zeiten, wo wir noch keine Landesvertretung hatten, bedeutende Gesetze vor ihrer Publikation verschiedenen Autoritäten, ja sebst der Oeffentlichkeit zum Urtheile vorgelegt seien, ohne daß Jemand darin einen neuen Faktor der Gesetzgebung erblickt hätte. Doch wurde die Entgegnung damit als unzutreffend erwiesen, daß doch ein spezifischer Unterschied stattfinde, ob man ein Gesetz der freien öffentlichen Beurtheilung anheimgebe, oder ob man die Forderung stelle, dasselbe gewissen Interessenten und *Berechtigten*

21*

zur vorgängigen Genehmigung vorzulegen. Zu dem Letzteren sei keine Veranlassung, vielmehr habe die Gesetzgebung innerhalb des geordneten Weges sich zwischen den drei staatlichen Faktoren zu halten. Würde die Kirche irgendwo in ihren Rechten beeinträchtigt, so stehe ihr wie jeder anderen Korporation das Recht zu, auf dem Wege der Petition Beschwerde zu führen. —

Auch der anwesende Regierungs-Kommissar erklärte, daß die Regierung sich nicht für verpflichtet halten könnte, sich mit den kirchlichen Behörden über das Unterrichts-Gesetz in vorgängige Kommunikation zu setzen.

Ein anderes Mitglied erklärt sich mit dem oben gestellten Antrag einverstanden, wünscht nur am Schluß desselben die Worte „in gleicher Weise" gestrichen. Man habe übrigens nicht nöthig, die Rechte der Kirche speciell zu sichern, da die Verfassung die Grenzlinien zwischen allen bei der Schule Betheiligten schon gezogen habe. Nur die Gemeinden seien in der Verfassung zu kurz gekommen und man müsse in diesem Sinne hier eine Ergänzung hinzufügen, etwa des Inhalts:

> Die Schul-Societäten haben das Recht, die Art der religiösen Bildung für ihre Schulen festzustellen.

Es wird indeß von anderen Mitgliedern die Form dieses Satzes für bedenklich erachtet, da er möglicherweise mit den Bestimmungen der Verfassung in Konflikt gerathe. Die Verfassung garantire den Kirchen ihren konfessionellen Religions-Unterricht und garantire zugleich überall Berücksichtigung der konfessionellen Verhältnisse. Es könne darum nicht eine ausschließliche Bestimmung über den Religions-Unterricht den Schul-Societäten überlassen werden, und zwar um so weniger, als die Schul-Societäten ebenso wie die bürgerlichen Kommunen nicht selten Mitglieder verschiedener Konfessionen in sich befaßten und demnach Majoritäts-Beschlüsse für den Religions-Unterricht sehr leicht zur Beeinträchtigung konfessioneller Interessen und Rechte ausschlagen könnten. Der letzte Antrag wird demnach zurückgezogen.

Der oben gestellte Antrag wird unter Streichung der Worte „in gleicher Weise" angenommen, dagegen der beantragte Zusatz, betreffend die Kommunikation mit den Bischöfen, abgelehnt.

Das Urtheil der Kommission lautet demnach:

Die Schul-Aufsicht und die Verwaltung des

Schulwesens ist auf allen Stufen so zu organisiren, daß die Interessen und Rechte der Kommune und des Staates sowie der Kirche gewahrt werden.

---

2. Schul-Vorstand.

Die Petitionen bieten ein reichhaltiges Material in Bezug auf die Organisation der Schul-Behörden, insbesondere die Berliner und Dortmunder; von den später eingegangenen kommen noch besonders zwei in Betracht, eine aus Saarbrücken und St. Johann, und die andere aus den Kreisen Gladbach und Grevenbroich. Die Vorschläge erstrecken sich auf die Schul-Verwaltung in den Orts-Gemeinden, auf die Organisation der Schul-Aufsicht in den landräthlichen Kreisen, und in der Dortmunder Petition wird auch die Schul-Verwaltung der Provinzen konstruirt. Die Kommission beschäftigte sich zunächst mit der Organisation der Schul-Aufsicht für die Orts-Gemeinde.

Die Berliner Petition konstruirt einen Schul-Vorstand der Orts-Gemeinden in genauen, ausführlichen Bestimmungen, wie sie in einem Gesetz erforderlich sind.

a) Sie macht einen Unterschied zwischen Stadt und Land. Auf dem Lande ein Schul-Vorstand, und in den Städten Schul-Deputationen, die sich auch in der Zusammensetzung und Wahl von den ländlichen Schul-Vorständen unterscheiden. Die Petition aus Saarbrücken dagegen wünscht keine Unterscheidung zwischen städtischen und ländlichen Schul-Vorständen, wenigstens in den rheinischen Verhältnissen sei kein Grund für solche Unterscheidung.

b) Der ländliche Schul-Vorstand besteht nach der Berliner Petition einerseits aus gewählten Mitgliedern, die nach einem bestimmten Turnus ausscheiden, anderseits aus ständigen. Die ständigen Mitglieder sind der Pfarrer, der Gemeinde-Vorsteher, der Lehrer und der Patron. Die städtische Schul-Deputation soll zusammengesetzt werden aus Mitgliedern des Magistrats und der Stadtverordneten-Versammlung, aus Bürger-Deputirten, Geistlichen und Lehrern, deren Ernennung des Genaueren beschrieben wird, die aber sämmtlich nur eine bestimmte Zeit fungiren. — In der Breslauer Petition bezieht sich auf diesen Gegenstand allein ihre 12. Proposition, welche direct verlangt, daß im Schul-

Vorstande sowohl, als in den städtischen Schul-Deputationen Volks-Schullehrer Sitz und Stimme haben sollen. Die Gladbacher Petition unterscheidet sich an dieser Stelle darin, daß sie unter die ständigen Mitglieder den Patron nicht aufnimmt, und die Funktion der wechselnden Mitgliede auf zwei Jahre beschränkt, während die Berliner sechs Jahre feststellt. — Die Saarbrücker Petition läßt gleichfalls den Patron aus und setzt an die Stelle der gewählten wechselnden Mitglieder mehrere Mitglieder des Gemeinderaths.

c) Die Berliner Petition bestimmt, daß der Schul-Vorstand seinen Vorsitzenden sich selbst erwähle, schließt aber den Lehrer vom Vorsitz aus. Damit stimmen andere Petitionen überein. Dagegen verlangen eine ganze Reihe von Petitionen, und zwar nicht nur die von katholischen Lehrern ausgehenden, sondern ebenso die Breslauer in ihrem Nachtrag, daß wenigstens auf dem Lande der Geistliche den Vorsitz führen müsse, während letztere in den Städten dem Bürgermeister den Vorsitz zuspricht.

d) Die Berliner Petition bestimm dann die Stellung des lokalen Schul-Vorstandes genauer. Sie weist ihm eine gewisse Aufsicht über die Angelegenheiten der Schule zu, daß er auf die Beobachtung der gesetzlichen Vorschriften und darauf zu achten hat, daß nichts mit den Zwecken der Schule Unverträgliches Platz greife; sie stellt namentlich den Vorsitzenden als eigentlichen Schulpfleger und Rathgeber des Lehrers hin, der zugleich den Schulbesuch fördern und Differenzen zwischen Eltern und Lehrern ausgleichen helfen soll. Sie schließt jedoch die Beurtheilung der unterrichtlichen und erziehlichen Thätigkeit des Lehrers von der Befugniß des Schul-Vorstandes aus, und macht namentlich den Lehr- und Stundenplan von der Genehmigung des Kreis-Schul-Inspektors abhängig. Ihre Bestimmungen über die Beschlußfassung und Geschäftsführung des Schul-Vorstandes übergeben wir, bemerken nur noch, daß sie am Schluß dieser Bestimmungen den Grundsatz aufstellt, „daß der Schul-Vorstand mehr der berathende Vertreter der Schule als die dem Lehrer vorgesetzte Behörde sein soll." — Die Saarbrücker Petition ist mit dieser Stellung des lokalen Schul-Vorstandes nicht einverstanden: es dürften dem Schul-Vorstande nicht bloß Pflichten auferlegt, es müßten ihm auch die entsprechenden Rechte gewährt werden und die Möglichkeit, auf das Schulwesen selbstthätig einzuwirken.

Sie verlangt, daß klar und bestimmt der Schul-Vorstand als die vorgesetzte Behörde des Lehrers in erster Instanz hingestellt werde.

e) Die Gladbacher Petition konstruirt neben dem Schul-Vorstand, als dem engeren Verwaltungs-Organ, noch ein zweites Organ, nämlich eine Repräsentation der Schul-Gemeinde, welche aus den Interessenten gebildet und gewählt wird. Diese Repräsentation soll den Lehrer wählen und die wechselnden Mitglieder des Schul-Vorstandes, soll über Vermehrung der Schul-Klassen, über die äußeren Mittel der Schule, sowie über Gehalts-Zulagen für den Lehrer beschließen und auch eine Schulkasse bilden.

Nachdem man sich in der Kommission also den Umfang des Materials vergegenwärtigt hat, beschließt man nach Analogie der früheren Berathungen, nicht die speziellen Bestimmungen in Berathung zu nehmen, aus denen sich eine nicht unbedeutende Anzahl von Fragen ergeben würde, versucht vielmehr auch hier, sich der Hauptgesichtspunkte zu bemächtigen, die vornehmlich einen Ausdruck verlangen. Es wird ausgeführt, daß doch hauptsächlich drei Forderungen den Petitionen zu Grunde liegen. Das Eine sei die bisherige Stellung des Orts-Geistlichen zur Schule und zum Schullehrer. Diese werde mit Recht als ein Anachronismus empfunden. Seiner Zeit sei diese Anordnung begründet gewesen, als die Schule lediglich ein Annexum der Kirche war, und auch später noch, so lange man Schneider, Weber und ausgediente Unteroffiziere in die Schulmeisterstellen schickte. Gegenwärtig habe sich das Verhältniß überlebt und gereiche sehr häufig nicht zum Gedeihen der Schule, sondern zu ärgerlichen Konflikten. Es sei darum die Forderung berechtigt, daß diese ausschließliche Aufsicht des Geistlichen über die Schule und seine Stellung als Vorgesetzter des Lehrers nicht fernerhin bestehen bleibe.

Das Zweite sei die Forderung, daß an die Stelle dieses bisherigen ausschließlichen Verhältnisses ein repräsentatives Organ der Schul-Gemeinde zur Wahrnehmung der Schul-Interessen gesetzt würde: Auch dieses Verlangen sei vollkommen berechtigt und entspreche den Einrichtungen der Gegenwart auf allen anderen Lebensgebieten. Auch müsse man sich im Großen und Ganzen mit der vorgeschlagenen Konstruktion des Schul-Vorstandes einverstanden erklären und namentlich anerkennen, daß es richtig sei, die Interessen der

Kommune, der Kirche, des Patronats und des Lehramts in dem Schul-Vorstande zur Vertretung zu bringen.

Eine dritte berechtigte und zeitgemäße Forderung sei die in allen Petitionen wiederkehrende, daß eben der Lehrer selbst in dem Schul-Vorstande müsse Sitz und Stimme haben. Das fordere einerseits seine Stellung, und werde andrerseits auch im Interesse des Schul-Vorstandes nothwendig, daß er als technisches Mitglied und als natürlichster Vertreter der Schule auf die Berathungen und Beschließungen Einfluß habe.

Es wurde demgemäß beantragt, die Kommission möge sich in Bezug auf diesen Abschnitt folgendes Urtheil aneignen:

> Das bisherige Verhältniß, nach welchem der Orts-Geistliche als Vorgesetzter des Schullehrers dasteht und ausschließlich die Aufsicht über die Schule führt, soll aufhören, und an dessen Stelle ein Schul-Vorstand errichtet werden, der als Vertreter der Lokal-Schulgemeinden alle Interessen ihres Schulwesens wahrzunehmen hat. Der Schul-Vorstand muß so organisirt werden, daß die bürgerliche und die kirchliche Gemeinde, der Lehrstand und, wo solches existirt, auch das Patronat in ihm vertreten sind.

Es handelte sich einerseits in der Kommission um einige Ausstellungen mehr formeller Natur gegen diese Proposition, welchen der Antragsteller nicht anstand, Rechnung zu tragen durch Aufnahme der betreffenden Amendements.

In dem Schlußsatz wurde gewünscht, statt der Worte „wo solches existirt" zu setzen „wo und so lange" solches existirt. Man erinnerte, daß ja die Aufhebung des Patronats in Aussicht genommen sei. Die Aenderung wurde in den Antrag aufgenommen.

Eine andere Einwendung ging dahin, daß die ersten Sätze der Proposition den Eindruck machten, als ob gegenwärtig ein Schul-Vorstand gar nicht existire, und doch seien überall Schul-Vorstände vorhanden, welche mit der Aufsicht über die äußeren Angelegenheiten der Schule betraut sind, während der Geistliche nur über die inneren Angelegenheiten der Schule die ausschließliche Aufsicht habe. Es wurde zwar dagegen erinnert, daß wenn hier von Errichtung von Schul-Vorständen die Rede sei, dies durchaus nicht als Gegensatz voraussetze, daß Schul-Vorstände nicht existirten, es beziehe sich

vielmehr nur auf Einrichtung einer andern Art von Schul-Vorständen. Und wenn auch die seitherigen Schul-Vorstände sich um die äußeren Angelegenheiten zu bekümmern hätten, so bleibe doch die „Schule" selbst von ihrer Kognition ausgeschlossen, und also der Ausdruck „ausschließliche Aufsicht über die Schule" in Bezug auf die Stellung des Orts-Geistlichen wohl zutreffend. Der Antragsteller hatte indeß nichts dagegen, daß, um Mißverständnisse abzuwehren, gesagt werde, „die Aufsicht über die inneren Verhältnisse der Schule", und nahm diese Abänderung in die Proposition auf.

Noch eine Bemängelung betraf die Worte „und an dessen Stelle"; das gäbe den Anschein, als ob der neu zu kreirende Schul-Vorstand ganz in die Stellung eintreten solle, welche bisher der Orts-Geistliche gehabt hat, und also die Aufsicht über das ganze Schulwesen führen und für den Lehrer die vorgesetzte Behörde sein solle, das werde doch aber nicht gewollt. Der Antragsteller nahm die Wendung in Schutz. „An dessen Stelle" beziehe sich nicht auf den „Orts-Geistlichen", sondern dem Zusammenhang nach auf „das Verhältniß"; an die Stelle dieses Verhältnisses solle ein neues Verhältniß treten, und es sei durchaus nicht gesagt, daß das neue Organ damit dieselben Befugnisse haben solle, welche das bisherige hatte. Zur Vermeidung von Mißverständnissen indeß nahm er es an, daß hinter „aufhören" ein Punkt gesetzt werde und der neue Satz mit den Worten beginne „Es soll überall ein Schul-Vorstand" u. s. w.

Noch wurde eine andere Proposition in Vorschlag gebracht, die sich theils auch mehr durch formelle Abweichungen von der obigen Proposition unterschied, theils durch Aufnahme einiger spezielleren Bestimmungen. Da man indeß nicht geneigt war, speziellere Bestimmungen aufzustellen, und im Uebrigen der Antragsteller sich die obige Proposition wohl anzueignen vermochte, so zog er selbst die seinige zu Gunsten jener zurück.

Die Diskussion ergab andererseits auch wesentliche sachliche Differenzen.

Der Regierungs-Kommissarius vermißte in der Proposition eine gebührende Wahrung der Rechte des Staats. Die Verfassung spreche dem Staat die Aufsicht über das Schulwesen zu, der Staat müsse also auch ein Organ für sein Aufsichtsrecht im Schulvorstande haben. Diese Ansicht wurde auch von einem Mitgliede der Kommission ver-

treten, welches sich zwar nicht überzeugen konnte, daß die Aufhebung des bisherigen Aufsichts-Verhältnisses nothwendig sei, aber, wenn man es doch aufheben wolle, für diesen Fall verlangte, daß dann jedenfalls der Lokal-Schulvorstand als vorgesetzte Behörde dastehen müsse, und der Staat die Aufsicht zu bestellen habe. Er schlägt in dieser Hinsicht vor, zu sagen:

die Lokal-Aufsicht soll vom Staate bestellt werden.

Es wird aber dagegen in Erinnerung gebracht, daß die „Aufsicht" über das Schulwesen, welche die Verfassung dem Staat zuspricht, keineswegs nothwendig in sich schließe, daß auch für jede Kommune eine örtliche Aufsichts-Behörde gebildet werde. Dies Recht des Staates sei zur Genüge gewahrt durch die höheren Aufsichts-Behörden. Es sei aber auch gar nicht gesagt, daß der lokale Schulvorstand nicht zugleich als ein Organ des Staates angesehen werden dürfe. Die Geistlichen führten ja bisher auch die Schul-Aufsicht zugleich im Auftrage des Staates. Gerade so werde der lokale Schulvorstand seine ihm überwiesenen Funktionen zugleich im Namen des Staates zu üben haben, und es sei nicht einzusehen, wie man zur Vertretung des Staates noch ein besonderes Organ in den Schulvorstand verlangen dürfe. Der Antrag wurde demgemäß abgelehnt.

(Fortsetzung folgt im nächsten Hefte.)

II.

Verzeichniß eingesandter Schriften.

173. Briefe über Unterricht und Erziehung an eine junge Lehrerin gerichtet von Ch. G. Scholz. Erstes und zweites Heft. Breslau 60 u. 62. (à 110 S. 8.)

174. Die wesentlichen Unterschiede der Stamm- und abgeleiteten Sprachen, hauptsächlich an der deutschen und französischen Sprache nachgewiesen, nebst einer Einleitung über das Wesen der Sprache. Von F. Eimele, Dr. d. Phil. Gothenburg 62, Arwidsson. (47 S. gr. 8.)

175. Von den Hindernissen einer zweckmäßigen Heeresbildung und erfolgreichen Kriegführung. Militärische Blätter für das Volk von W. Rüstow, Oberst-Brigadier. Coburg 62, Streit. I. Heft. (54 S. gr. 8. $7\frac{1}{2}$ Sgr.)

176. Pädagogische Vorträge, geh. auf der Allgem. deutschen Lehrerversammlung zu Cöthen und Gera von A. Lüben, Seminardirector zu Bremen. Leipzig 62, Brandstetter. (22 S. gr. 8.)

177. H. O. v. Schleinitz's Leitfaden der Geographie. Achte, verb. Afl. Leipzig 62, Gräbner. (139 S. gr. 8.)

178. Vierzig pädagogische Briefe aus der Schule an das Elternhaus. Von Dr. E. J. Hauschild, Dir. der 4. Bürgerschule zu Leipzig. Das. 62, Gräbner. (247 S. gr. 8.)

179. Unser Vaterland. Blätter für deutsche Geschichte, Cultur und Heimathkunde. Zur Erweckung und Belebung patriotischen Sinnes. Herausgeg. von Dr. H. Pröhle. Verlag von O. Seehagen in Berlin. Erster Band. (576 S. gr. 8.) Mit lithogr. Kupfern u. Holzschnitten. (Jeder Band in 12 Monatsheften à $7\frac{1}{2}$ Sgr.)

180. Die Alpen in Natur- und Lebensbildern. Dargestellt von H. A. Berlepsch. Mit 16 Illustrationen und Originalzeichnungen von E. Rittmeyer. Wohlfeile Volksausgabe. Zweite unver. Afl. Leipzig 62, Costenoble. (392 S. gr. 8. $1\frac{2}{3}$ Thlr.)

181. J. A. Comenius Lehrkunst. Nach ihrer Gedankenfolge dargestellt von Dr. J. Leutbecher. Neue Ausgabe. Leipzig, Gräbner. (157 S. gr. 8.)

182. Kleiner Schul-Atlas für den Unterricht in der neuesten Erdkunde. Mit Benutzung der besten Bücher der Geographie in einer plastischen Darstellung der Erdoberfläche bearb. von J. P. Diehl. Auf Stein gez und gedruckt von E. Serth in Darmstadt. Das. Diehl. (10 Karten in lith. Farbendruck, 20 Sgr.)

183. Leitfaden für den Unterricht in der Orthographie und Interpunction, mit einer Auswahl von passendem Lehrstoff 2c., zum Gebrauch in Stadt- und Landschulen 2c. von A. Schwenk, L. in Neu-Ruppin. Das. 61, Petrenz. (138 S. gr. 8.)

184. Orthographisches Hülfsblatt 2c. zum Gebrauch neben dem „Leitfaden" von Demselben. (16 S. $1\frac{1}{2}$ Sgr.)

185. Onomatisches Wörterbuch 2c. von J. Kehrein. Zweite Ausg. Wiesbaden 62, Limbarth. (3. u. 4. Lief.)

186. Zehn Musterstücke als Grundlage zu den Sprachstunden von E. Kellner. Separatabdruck für Schulen. Zweite, erweit. Aufl. Leipzig 62, Hartknoch. (30 S. 8.)

187. Dichtersaal. Auserlesene deutsche Gedichte zum Lesen, Erklären u. Vortragen in höh. Schulanstalten. Nach den Dichtern geordnet u. herausgeg. von Dr. M. W. Götzinger. Sechste, verm. Afl. Leipzig 62, Hartknoch. (680 S. gr. 8.)

188. Lehrbuch der engl. Sprache. Erster und zweiter Cursus. Zweiter Abdruck. Kiel 62, Homann. (162 S. $7\frac{1}{2}$ Sgr., 387 S. 20 Sgr.)

189. Rechenbuch für Volksschulen, bearb. von A. Böhme, L. in Berlin. Das. 62, Müller. (4 Hefte, 16, 24, 24 u. 24 S.)

190. Lesebuch für die zwei ersten Schuljahre nach der Schreiblesemethode. Bearb. von W. Sellner, Lehrer in Coburg. Daselbst 59, Riemann. (110 S. gr. 8.)

191. Blumenlese deutscher Dichter für die Jugend. Für Schulen und zum Privatgebrauch ges und herausgeg. von F. Schmidt. Berlin 62, Koenig. (300 S. 8.)

192. 200 ausgeführte Stilarbeiten für Oberklassen. Ein Hülfsbuch für Lehrer bei Ertheilung des stilistischen Unterrichts in Stadt- und Landschulen. Von Scherz und Junghänel, L. in Chemnitz. Das. 62, Focke. (208 S. gr. 8.)

193. Die bibl. Geschichte auf der Oberstufe der Volksschulen. Ein prakt. Handbuch für Lehrer und Erzieher. Zweiter Band: Das neue Testament. Von Th. Ballien, L. Stuttgart 62, Belser. 1.—3. Heft. (336 S. gr. 8. à 8 Sgr.)

194. Preußens Geschichte in Wort und Bild, von Ferd. Schmidt. Berlin 62, Lobeck. Neunte Lieferung.

195. Die Volksbildung nach den Forderungen des Realismus. Von C. Dillmann. Stuttgart und Oehringen 62, Schaber. (141 S. gr. 8.)

196. Neujahrsbüchlein für die liebe deutsche Jugend. Hückeswagen bei Aßfelder und Lennep bei Schmitz. (24 S. 8.)

197. Deutsche National-Bibliothek. Volksthümliche Bilder und Erzählungen aus Deutschlands Vergangenheit und Gegenwart. Herausgeg. von Ferd. Schmidt. Berlin, 1862, Brigl. (Serie I, 5.—8. Halbband à 6 Sgr.)

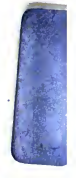
198. Neue aktenmäßige Beiträge zur Geschichte der Leiden seines Amtes entsetzten schlesw. Geistlichen Gustav Schumacher. Zweite, verm. Afl., sammt Schumacher's Erwiderung. Berlin 62, Heinicke. (93 S. gr. 8.)

199. Schleswig'sche Beleuchtung einer Preußischen, angeblich officiellen Denkschrift, schlesw. Verhältnisse betr. Kopenhagen 62, Schultz. (170 S. gr. 8.)

200. Zeitgemäße Abhandlungen. I. Ueber die Liebe zum Vaterlande. II. Nothwendigkeit des Studiums der Muttersprache. Von H. Langmann. Hückeswagen 62, Schmitz. (12 S. gr. 8.)
201. Katechismus des Schreibunterrichts. Von Karl Jschille. Mit 173 in den Text gedruckten kalligraphischen Vorlagen. Leipzig 62, Weber. (136 S. 8. 10 Sgr.)
202. Deutsches Knabenbuch, herausgeg. von L. Eichrodt, mit Bildern von Prof. A. Schrödter. Lahr, Schauenburg & C. In fünf Lief. à 12 Sgr.
203. Muster zu Geschäftsaufsätzen für die Hand der Schüler. Herausgeg. von Dr. J. G. Mollitor. Lahr 62, Geiger. (I. Heft 25 S. 2 Sgr. II. H. 28 S. 2 Sgr.)
204. Schreib- und Lesefibel von G. Gurcke. Dritte Afl. Mit Bildern von O. Speckter. Hamburg 62, O. Meißner. (Geb. 104 S.)
205. Einige Worte über den ersten Leseunterricht. Von G. Gurcke. Zweite, neubearb. Afl. Ebendas. (24 S.)



Druck von Ferber & Seydel in Leipzig.




56628
L31
R5
v.69-70
UNIVERSITY OF CALIFORNIA LIBRARY

